

Bianca Cristina Buse

**LEITURA, PARA QUE TE QUERO:
A LITERATURA E O ENSINO MÉDIO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Literatura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Oliveira Ramos

Florianópolis
2012

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

B9771 Buse, Bianca Cristina

Leitura, para que te quero [dissertação]: a literatura
e o ensino médio / Bianca Cristina Buse; orientadora, Tânia
Regina Oliveira Ramos. - Florianópolis, SC, 2012.
117 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Literatura.

Inclui referências

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Leitura. I. Ramos,
Tânia Regina Oliveira. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Literatura. III.
Título.

CDU 82

Bianca Cristina Buse

**LEITURA, PARA QUE TE QUERO:
A LITERATURA E O ENSINO MÉDIO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura.

Florianópolis, 16 de março de 2012.

Prof.^a Susana Scrimim, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Tânia Regina de Oliveira Ramos, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal Santa Catarina

Prof.^a Maria Eunice Moreira, Dr.^a
Pontifícia Universidade Católica RJ

Prof.^a Rosana Kamita, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Ao meu pai que, desde sempre,
acreditou que daria certo.

AGRADECIMENTOS

Para a concretização de mais esta etapa na minha vida acadêmica, muitos foram os obstáculos a serem vencidos e decisões a serem tomadas, começando pela escolha da instituição, uma mudança de cidade e “abrir mão” de algumas coisas já conquistadas. Sem sombra de dúvida, foram dois anos difíceis em muitos sentidos, mas também de muita aprendizagem, amadurecimento e novas conquistas. Muitas pessoas passaram pela minha vida nesse período, ou estiveram comigo durante todo esse processo de crescimento pessoal e acadêmico. Todas, de alguma forma, contribuíram para que eu completasse esta etapa: me incentivando; me apoiando; me segurando nos momentos de fraqueza; comemorando comigo algumas vitórias; secando minha lágrimas nas horas difíceis; participando de eventos acadêmicos ao meu lado; me emprestando livros ou me indicando leituras; compartilhando comigo novos saberes; me ensinando novos conceitos; criticando meus posicionamentos, o que muito me ajudou a ir adiante; aguentando meus momentos de fúria, de ira, de nervosismo e revolta; me mostrando que eu podia mais, quando algo ou alguém apontava que eu estava no caminho errado; ou apenas estando ao meu lado, ainda que em silêncio, nos momentos em que eu só precisava saber que havia alguém ali.

Foram muitas novas amizades; algumas velhas amizades que se renovaram; algumas inimizades (faz parte!); um novo amor! Muitas descobertas, algumas redescobertas, muitas alegrias, algumas decepções, alguns desentendimentos.

E sou imensamente grata a todos por tudo isso, pois tudo isso fez parte da minha vida nesses dois anos e agora faz parte da minha história de vida, batizada com uma grande conquista: a conclusão do mestrado.

Agradeço em especial a algumas pessoas que muito marcaram esse período da minha vida:

- Gizelle Kaminski Corso, minha querida amiga Gika, que contribuiu muito com o desenvolvimento desta dissertação com seu apoio, com muitos conselhos e com uma leitura crítica impecável realizada um pouco antes da banca de qualificação;

- Professora Tânia Ramos, minha orientadora, por aceitar o meu projeto de pesquisa e me dar grande liberdade para desenvolvê-lo, o que contribuiu muito com a minha formação em pesquisadora;

- Elba, meu “anjinho” na UFSC, sempre tão amiga, tão disposta a ajudar; e com um forte abraço acalentador;

- Michelle de Abre Aio, por me receber bem em Florianópolis, fazendo com que meu período nessa cidade, apesar do pesares, tenha

sido regado com muitas risadas e muitas boas conversas, acompanhadas de muito café;

- Clovis Brito que, mais do que meu namorado, foi um grande amigo, companheiro e incentivador; que me “aguentou” nos meus momentos difíceis; e acompanhou, quase que diariamente, meu progresso na realização da pesquisa, nas leituras, na escrita da dissertação, sempre me apoiando, me estimulando, me incentivando; além de ter sido um exemplo de acadêmico para mim;

- Meu pai, Romeu Buse, que sempre acreditou no meu potencial e sempre fez questão de deixar claro o quanto se orgulha de mim; e ao meu irmão André, que sempre quieto no seu canto, nunca me atrapalhou em nada (o que já é um grande feito!);

- Minha tia Vanesca, que não é tia de sangue, mas foi “adotada” assim, e que é, para mim, a representação do significado de família; agradeço por todo apoio, atenção, cuidado e amor sempre tão presentes na minha vida.

Enfim, o meu “muito obrigada” a todos por participarem da minha vida!

A leitura é a bússola. Na bagagem, os passageiros levam suas histórias de leitores, a vontade de aprender e a coragem de argumentar. Todos ao encontro de outro marco em sua história.

(Marta Morais da Costa, 2008)

RESUMO

A importância da leitura no desenvolvimento do aluno como cidadão é o ponto de partida desta dissertação que propõe uma reflexão a respeito da questão da leitura, como prática social, e critica aquela metodologia tradicional de ensino da Literatura, focada no estudo da periodização literária, que se desenvolve, na maioria das vezes, na exigência da memorização de uma quantidade enorme de informações “literárias” (características de cada escola literária, dados biográficos de autores etc.), na insistência do confronto do aluno com obras literárias muito alheias à sua realidade e na transformação de uma obra de arte em um mero objeto de estudo.

A formação do leitor é essencial para a constituição de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que vive e, portanto, esforços devem ser realizados com o intuito de permitir que a escola compactue com essa tarefa de forma ativa.

A problemática da questão da leitura e formação do leitor é trabalhada nesta dissertação no âmbito escolar, mais precisamente no ensino médio. Absorvendo as discussões propostas pela Estética da Recepção para dentro do ensino de Literatura e leitura literária na escola, proponho pensar na leitura de textos literários contemporâneos em primeiro plano, com o intuito de atrair este aluno para o mundo da leitura literária, estimulando a formação do leitor. O objetivo é primeiro quebrar aquela barreira, muitas vezes existente, entre o estudante ingressante no ensino médio e a leitura literária à medida que este aluno for percebendo que a Literatura pode trazer também assuntos relacionados ao seu dia a dia, uma linguagem mais próxima à sua realidade e temas que sejam do seu interesse. Para reforçar a validade dessa proposta, exponho alguns projetos de mudança no processo de ensino tradicional de Literatura que já foram realizados e sugestões de trabalhos envolvendo a questão da formação do leitor. Por fim, a partir da minha experiência como professora, desenvolvo duas possibilidades de trabalho, para o 1º ano do ensino médio, com obras literárias contemporâneas, com o intuito de exemplificar essa proposta de introdução da Literatura a partir da leitura de obras contemporâneas, buscando estimular o gosto pela leitura, visando à formação do leitor.

Palavras-chave: Leitura literária. Formação do leitor. Literatura contemporânea. Ensino de Literatura. Ensino médio.

ABSTRACT

The importance of reading in the student's development as a citizen is the starting point of this dissertation, which proposes a reflection on the issue of reading as a social practice, and criticizes the traditional method of teaching Literature, the one that focus on the study of literary periodization and is developed, in most cases, in requiring the memorization of an enormous amount of "literary" information (characteristics of each school literary, biographical author etc.), insisting on the confrontation between the student and literary works far beyond his reality, and transforming a work of art into a mere object of study.

The formation of the reader is essential for the constitution of a citizen who is conscious and participant in the society he lives, and therefore efforts should be made in order to allow the school to actively collude with this task.

The problematic of reading and the formation of the reader is worked on this dissertation in the school range, especially in high school. Absorbing the discussions proposed by the Aesthetics of Reception into the teaching of Literature and literary reading in school, I propose considering reading contemporary literary texts in the foreground in order to attract these students to the world of literary reading, stimulating the formation of the reader. To do so, one possibility indicated here, among many others, is the initial work with contemporary Literature, and not from the study of traditional literary periodization. The first goal is to break that often existing barrier between the student who is starting high school and the literary reading as this student realizes that Literature can also bring issues about his everyday life, a language closer to his reality and themes that are of his interest. To reinforce the validity of this proposal, I bring some projects on changing the traditional teaching of Literature that have already been made, and also suggestions for activities involving the issue of formation of the reader. Finally, from my experience as a teacher, I develop two activity opportunities for the 1st year of high school with contemporary literary works in order to illustrate this proposal of Literature introduction from the reading of contemporary works, trying to stimulate the taste for reading towards the formation of the reader.

Keywords: Literary reading. Formation of the reader. Contemporary Literature. Teaching Literature. High school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	29
1.1 O PAPEL SOCIAL DA LEITURA.....	29
1.2 A LEITURA NO ENSINO MÉDIO	33
2 LEITURA LITERÁRIA x ENSINO DE LITERATURA.....	37
2.1 O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	38
2.2 PROFESSOR LEITOR / PROFESSOR NÃO LEITOR	48
2.3 OS DIFERENTES SUPORTES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	53
2.4 E NEM (O) VESTIBULAR – LEITURA OBRIGATÓRIA QUE FORMA LEITORES?.....	58
3 LITERATURA CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	63
3.1 O CÂNONE LITERÁRIO x ESTÍMULO À LEITURA – UMA QUESTÃO QUE INCOMODA	63
3.2 UMA APOSTA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA.....	66
3.3 ESTRATÉGIAS QUE DERAM CERTO E OUTRAS SUGESTÕES	71
3.4 MAIS UMA POSSIBILIDADE.....	80
4 UMA PEQUENA AMOSTRA	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO 1	111
ANEXO 2	117

INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender literatura é um processo permanentemente à beira de mudanças radicais.

(LEAHY-DIOS, 2000, p. 283)

A epígrafe acima, retirada do livro *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, de Cyana Leahy-Dios, serve como ponto de partida para este trabalho que pretende apresentar inquietações a respeito de assuntos como leitura literária no ensino médio, metodologia de ensino de Literatura e formação do leitor. A Literatura¹ não é estanque, logo, como muito bem pontua Leahy-Dios, a disciplina de Literatura, que tem como objeto de estudo a própria Literatura [ou pelo menos assim deveria ser], também não pode ser estagnada. Ainda para esta autora, Literatura

[...] pode oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, como um aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação política como sujeitos sociais: não existe a inteligibilidade pura sem um aspecto interior. A educação literária surge, assim, como uma metáfora para o entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 273).

O trabalho com Literatura em sala de aula colocado como educação literária recebe um viés menos pedagógico, no sentido de não conceber a Literatura apenas como uma grade curricular a ser cumprida, e sim como uma possibilidade de transformação social. No entanto, sobre a disciplina de Literatura, como a observamos hoje no âmbito escolar, pairam algumas questões a serem discutidas, como as propostas por Cyana Leahy-Dios:

¹ Optei por utilizar o termo Literatura sempre com inicial maiúscula ao longo desta dissertação para demonstrar que considero de igual importância a Literatura como disciplina ou enquanto referência às obras literárias.

[...] para que se estuda literatura, quais são os objetivos desse estudo, na forma como é prescrito pelas políticas educacionais e praticado nas escolas? Será que se ensina a gostar de ler literatura, a praticar crítica literária, ou fazer estudos descritivos bio-históricos? (LEAHY-DIOS, 2000, p. 22).

Os questionamentos apontados por Leahy-Dios são indagações que estão presentes nas inquietações de muitos professores, estudiosos, pesquisadores e interessados pela área de Literatura e ensino. Felizmente, cada vez mais se discutem questões que envolvem essa problemática a respeito da leitura de Literatura na escola, e grande destaque tem recebido o debate em torno da importância da leitura e da formação do leitor.²

Com efeito, a leitura é muito importante no processo de construção do ser humano como cidadão, assim como assevera Caio Riter: “ser leitor é possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível [...]” (RITER, 2009, p. 35). Contudo, não basta apenas que o professor tenha consciência disso, é necessário que ele faça com que seu aluno também perceba e reconheça a leitura como prática social, que “[...] além de meio de acesso à informação, promove diálogos, aumenta a capacidade de abstração e de formulação de ideias, propicia a fruição estética, aguça a razão, apura a sensibilidade” (PSZCZOL, 2008, p. 12) e promove seu desenvolvimento enquanto cidadão.³

² Aproveito este momento para esclarecer que reconheço que a formação do leitor não ocorre exclusivamente no âmbito escolar e que também não é privilégio único da Literatura; o trabalho com outros gêneros textuais também pode estimular o gosto pela leitura e colaborar com a formação do leitor. A opção de discutir aqui apenas a formação do leitor através da leitura de Literatura, no ensino médio, trata-se de um recorte proposital. Com isso, neste trabalho, quando se fala em leitura, entenda-se leitura literária; e que esta busca no incentivo à leitura está diretamente relacionada com a busca da formação do leitor.

³ “ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade [...]; ser cidadão significa, portanto, participar ativamente da vida da sociedade moderna, isto é, da sociedade cujo centro de gravitação é a cidade” (SAVIANI, 1986, p. 73-76).

É sabido que não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa⁴ e à escola esta responsabilidade de incentivo à leitura e de formação do leitor. Aliás, esse assunto compete também à sociedade em geral e ao Estado por meio da promoção de políticas públicas que deem sustentação a este projeto maior de formação de leitores para constituição de cidadãos críticos. Com relação a isso, Eliane Pszczol sustenta que:

[...] não se pode falar em leitura sem se considerar o aspecto político que gira em torno dela. E não se constrói uma sociedade leitora sem que exista a vontade política de organizar essa sociedade. Pessoas que nem sequer conseguem dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita, com dificuldades de acesso, compreensão e interpretação de informações, muito provavelmente também não terão como fazer valer seus mais elementares direitos. Por isso falar sobre leitura é falar sobre cidadania, sobre tomada de consciência e sobre qualificação das relações sociais. (PSZCZOL, 2008, p. 13).

Também, de acordo com essa visão da responsabilidade do governo na formação do cidadão, Lena Lois é ainda mais contundente:

Possuir um contingente de alfabetizados e não letrados é (talvez!) a forma mais evidente de paralisar o desenvolvimento social. Se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também. (LOIS, 2010, p. 19).

Se o desenvolvimento social está atrelado ao desenvolvimento do sujeito como cidadão, e a formação do leitor crítico contribui para a

⁴ Entendo que não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa esta responsabilidade de estímulo à leitura. Todos os professores, de todas as disciplinas, deveriam se empenhar nesta batalha de formação do leitor; afinal de contas, o aluno não lê somente na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

cidadania, é imprescindível que esforços sejam concentrados em prol do desenvolvimento da prática de leitura, do estímulo à leitura e da formação do leitor.

Pszczol apoia políticas de leitura que sejam permanentes e cita o Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) como exemplo. Instituído em maio de 1992, por decreto presidencial, o Proler foi o primeiro programa do governo federal voltado para a leitura. De acordo com Pszczol, esse programa “assume a leitura como uma questão fundamental e definitiva para a cidadania, para a formação do cidadão-leitor” (PSZCZOL, 2008, p. 14).

De fato, o Proler é um programa que tem contribuído muito no incentivo à leitura, assim como outros programas e instituições⁵ como a FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil),⁶ a ALB (Associação de Leitura do Brasil),⁷ o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático),⁸ o PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola),⁹ o PNLL

⁵ Cito, na sequência, em ordem cronológica de surgimento, alguns destes programas e instituições que incentivam a leitura; e esclareço que não são os únicos (e tampouco foram selecionados por se destacarem, mais ou menos, com relação a outros), mas foram expostos aqui como exemplos.

⁶ FNLIJ: Fundada em 1968, tem como missão “promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias”, visando “contribuir para a melhoria da educação e da qualidade de vida de crianças e jovens, como valor básico para a educação e cidadania”. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/principal.asp>>. Acesso em: 16 out. 2011.

⁷ ALB: Fundada no início dos anos 1980, durante o terceiro COLE, a Associação de Leitura do Brasil “é um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída.” Disponível em: <<http://alb.com.br/home>>. Acesso em: 16 out. 2011.

⁸ PNLD: Implantado em 1985, “tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 16 out. 2011.

⁹ PNBE: “desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição

(Plano Nacional do Livro e Leitura).¹⁰ Todavia, apesar dos esforços já realizados, ainda estamos distante de sermos considerados um país efetivamente de leitores potenciais. Ainda há muito a ser feito, sem, é claro, deixar de dar continuidade aos trabalhos que já estão em andamento. Em entrevista a respeito do Congresso Brasileiro de Leitura (COLE),¹¹ Ezequiel Theodoro da Silva sustenta que a leitura permite “esmerar as competências críticas dos sujeitos, ampliando os seus conhecimentos e permitindo decisões mais bem fundamentadas, menos ignorantes, menos co-optativas e/ou reprodutoras do *status quo*”; entretanto, para que isso realmente ocorra é necessário que a leitura seja “democratizada e concretamente praticada em sociedade” (SILVA, 2007, p. 97). Logo, esforços são necessários no sentido de promover efetivamente a leitura.

Nesta dissertação, a problemática da questão da leitura e formação do leitor é trabalhada no âmbito escolar, mais precisamente no ensino médio. Optei aqui por fazer um recorte bem específico focando nos alunos ingressantes no ensino médio. A justificativa para este recorte é que, no meu entendimento, a maior parte dos projetos de incentivo à leitura e formação do leitor foca o público infantil. É fato que quanto mais cedo for formado o leitor, muito melhor! Contudo, segundo Luzia de Maria:

Alguns professores justificam que ao chegar ao ensino médio o aluno já deveria ser um leitor e

de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em: 16 out. 2011.

¹⁰ PNLL: Lançado em 2006, “é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia a dia do brasileiro.” Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em 16 out. 2011.

¹¹ COLE: “Os Congressos de Leitura do Brasil tiveram início em 1978. De lá até os dias de hoje são mais de trinta anos de COLE. O último evento (2009) foi sua 17ª edição. Os Congressos de Leitura ocorrem sempre na cidade de Campinas, bianualmente e reúnem cerca de 5000 pessoas, numa programação bastante ampla e variada.” Disponível em: <<http://alb.com.br/node/4>>. Acesso em: 16 out. 2011.

que nesse período escolar não há tempo disponível para se pensar em formação de leitores. Fica, entretanto, uma dúvida no ar: o que acontece àqueles alunos que porventura não se tornaram leitores até ali? (MARIA, 2008, p. 53).

Não podemos ignorar aquele aluno que não se constituiu leitor enquanto estava no ensino fundamental e chegou ao ensino médio sem o hábito da leitura e, muitas vezes, até afirmando que “não gosta de ler”: o que também já bem sabemos que nem sempre é verdade – o que falta, talvez, seja mostrar a ele um caminho menos tortuoso, menos maçante; às vezes até apresentá-lo ao texto literário e não somente a fragmentos de obras no livro didático.¹² Como a disciplina de Literatura entra oficialmente na grade curricular no ensino médio, julgo relevante que os professores deste nível escolar tenham como premissa a formação (ou manutenção) do leitor, principalmente pensando na questão de formação do leitor crítico para a constituição de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que vive. Se esta fala ainda não for suficiente para convencer a respeito da necessidade de os professores do ensino médio terem a formação do leitor como um compromisso, então busco respaldo legal para insistir nisso: o artigo 35 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) aponta que um dos objetivos fundamentais do ensino médio é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Portanto, o recorte desse público-alvo focando o ensino médio, neste estudo, parte também do meu entendimento de que o desenvolvimento da prática de leitura – para a formação do leitor – é imprescindível para a constituição do cidadão crítico.

Definido o recorte, já com sua justificativa, volto para a questão da leitura e formação do leitor, entrando na discussão de como é a disciplina de Literatura no ensino médio hoje. Apesar de já contabilizarmos muitas mudanças na questão do ensino de Literatura, ainda visualizamos muitos resquícios daquele trabalho tradicional que se focava na periodização literária, com apresentação das características de cada escola literária, uma minibiografia dos autores representativos de

¹² Sei que nos livros didáticos há, também, textos literários na íntegra (como algumas poesias, alguns contos curtos etc.), no entanto, ainda assim, é interessante que o aluno tenha contato com outras obras literárias integrais e não apenas com aquelas que se encontram expostas no livro didático.

cada período e a nomeação de suas principais obras. Essa “escolarização da Literatura” voltada para a transmissão de conteúdos, como colocado por Plínio Dias (2007), não contribui para a construção de saberes:

No caso da literatura enquanto disciplina escolar (saber que se funda num pouco reconhecido prazer), temos uma organização curricular engessada em modelos persistentes desde o século XIX, em que a história das condições de produção artística é o foco principal. Em muitas de nossas escolas de Ensino Médio, é comum haver um professor específico para Literatura. Normalmente, seu plano de conteúdo (e, de certa forma, o meu também) para todas as séries se resume em estudar exclusivamente as *escolas literárias*, sintetizando-as em *contexto de época*, *principais características da escola* e *principais autores*. Essa organização encontra eco em vários vestibulares e se resume nos livros didáticos. Nessa repetição de uma metodologia tradicional, o que está sendo priorizado é a transmissão de conteúdos, mas não necessariamente a produção de saberes, muito menos a construção de sentidos e menos ainda a reflexão sobre a natureza humana e suas pulsões. (DIAS, 2007, p. 17, grifos do autor).

Diante de tudo isso, constata-se com facilidade que é preciso repensar as possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula, até para que não haja uma receptividade tão baixa da leitura por parte dos alunos (MARTINS, 2006). Do mesmo modo, é necessário rever a forma de lidar com o conteúdo obrigatório do ensino médio, dentro da disciplina de Literatura. Por exemplo: é certo que não se pode abandonar e/ou desprezar a história da Literatura¹³ do currículo desse nível escolar; no entanto, é importante que se discutam alternativas que, ao mesmo tempo que abordem aquele conhecimento relacionado ao

¹³ Aproveito este momento para deixar claro que, no meu entendimento, a história da Literatura não é a vilã do ensino de Literatura; o grande problema é a metodologia adotada para se trabalhar esse conteúdo, privilegiando a memorização de um grande número de informações em detrimento, na maior parte das vezes, do trabalho com a leitura da Literatura.

contexto sócio-histórico da nossa Literatura, também atraíam o interesse do aluno e propiciem o estímulo à leitura.

Nessa perspectiva, neste trabalho, proponho uma reflexão a respeito da metodologia de ensino de Literatura no ensino médio – mais especificamente para o 1º ano – buscando pensar na leitura de textos literários em primeiro plano, com o intuito de atrair este aluno para o mundo da leitura literária, estimulando a formação do leitor crítico.¹⁴ Para tanto, uma possibilidade aqui apontada, dentre inúmeras outras possíveis, é o trabalho inicial com a Literatura contemporânea, e não partindo do estudo tradicional da periodização literária. O objetivo é primeiro quebrar aquela barreira, muitas vezes existente, entre o estudante ingressante no ensino médio e a leitura literária à medida que este aluno for percebendo que a Literatura pode trazer também assuntos relacionados ao seu dia a dia, uma linguagem mais próxima à sua realidade e temas que sejam do seu interesse, como argumentam Maria G. Bordini e Vera T. Aguiar:

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele [...] A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 18).

Nesse momento inicial, acredito que toda leitura é válida para despertar o interesse do aluno pela leitura e, para isso, cabe ao professor também saber respeitar as escolhas dos alunos, pois, segundo Mindlin: “A escolha de livros é um campo de liberdade intelectual em que cada leitor deve ler o que o atrai sem um sentido obrigatório” (MINDLIN, 2009, p. 31). Depois dessa introdução da Literatura de forma mais “livre”, o estímulo à leitura passa a ser fundamental, visando, pouco a pouco, a uma “gradação textual” – como apontado por José Luís Jobim (2009) – que consiste primeiro em apresentar aos alunos textos literários que atendam, usando os termos da Estética da Recepção, o seu “horizonte de expectativa” e gradativamente possibilitar o contato com

¹⁴ Quando me refiro à formação do leitor crítico, entendo que esta formação é um processo que deve ter como objetivo a constituição de um leitor crítico, e não que, ao término do 1º ano do ensino médio, teremos já leitores formados com grande capacidade crítica.

textos mais desafiadores, que venham romper e, depois, ampliar esse “horizonte de leituras”.¹⁵ Como reforça Rildo Cosson:

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2007, p. 35).

E pensando nesse crescimento como leitor, pode-se considerar também a questão do “amadurecimento literário”, proposta por Magda Soares:

Talvez porque haja uma trajetória a ser percorrida na formação do leitor, uma trajetória que não se define em função da idade – literatura para crianças, literatura para jovens, literatura para adultos – mas se define por algo que se poderia denominar de *amadurecimento literário*: a construção progressiva de familiaridade com o texto literário, com temáticas, com estilos; um caminhar em direção à conquista de percepção e

¹⁵ Não existe uma estratégia fechada para colocar em prática essa proposta. Reconheço que para o professor (que, na maioria das vezes, tem um número grande de aulas e muitos alunos diferentes) a escolha de textos que atendam às expectativas dos alunos não é uma tarefa fácil (primeiro porque os alunos são diferentes, com histórias de vidas e gostos diferentes, logo, um mesmo texto pode não estar dentro do horizonte de expectativa de alunos diferentes, numa mesma sala de aula; segundo porque a carga horária disponível para trabalhar algumas disciplinas nem sempre é compatível com a quantidade de conteúdos obrigatórios e ainda com outras atividades que o professor deseje realizar com os alunos, logo, muitas vezes, o docente não dispõe do tempo necessário para trabalhar com muitos textos diferentes com toda a turma). Além disso, ainda é preciso considerar que o ritmo dos alunos é diferente, assim como seu amadurecimento como leitor. Entretanto, mesmo levando isso em consideração, não é possível aceitar que professores prefiram deixar de tentar formar leitores, usando como justificativa as dificuldades que são encontradas ao longo desse processo, a colocar em prática novas possibilidades de trabalho, com outras metodologias.

sensibilidade literárias: da concretude do enredo ao abstrato dos sentimentos e emoções; do explícito dos fatos ao implícito de suas motivações; da narrativa, dos diálogos, das descrições aos pensamentos, às reflexões; do circunstancial ao permanente – dos fatos à condição humana, do personagem ao ser humano... Essa trajetória de *amadurecimento literário* pouco tem a ver com idades, tem a ver com o *quando* o indivíduo é introduzido no mundo da literatura e o *como* se realiza essa introdução. (SOARES, 2007. p. 128, grifos da autora).

Como se não bastasse tudo o que até agora foi apontado como importante para a formação do leitor, ainda é possível afirmar que o desenvolvimento da leitura relaciona-se também com a ascensão profissional. Luzia de Maria, no livro *Leitura & Colheita*, já apontava, em 2008, que as empresas contemporâneas precisam de funcionários com ótimo desempenho de leitura para que estes possam ir além do trivial no desempenho de suas funções, que estejam preparados para interagir com novas situações e prontos para tomar decisões com habilidade (MARIA, 2008, p. 20). Para reforçar essa ideia de bom desenvolvimento do nível de leitura atrelado ao sucesso profissional, o resultado de um estudo realizado pela Universidade Oxford, apresentado em abril de 2011, mostrou que existe sim uma evidente relação entre leitura e ascensão profissional.

Conduzida pelo americano Mark Taylor, do departamento de sociologia, a pesquisa ouviu 17.200 pessoas nascidas em 1970. [...] A leitura se revelou o único fator que, de forma consistente, esteve associado à ascensão profissional. Para as mulheres, a chance de ter um cargo mais elevado cresce de 25% para 39% quando leem; para os homens, de 48% para 58%. Nenhuma outra atividade – cinema, esportes, visitas a museus e galerias – teve impacto significativo. [...] E vale enfatizar: a pesquisa centrou-se na leitura extracurricular. Ou seja, o livro lido por prazer – e não porque foi exigido em uma disciplina escolar – é o que realmente conta. (MEIER, 2011, p. 104).

Acreditando em toda essa dinâmica para a formação do leitor, aposto aqui numa alteração na forma de condução da disciplina de Literatura no ensino médio. Para esta reflexão, na presente dissertação – que é uma pesquisa de caráter bibliográfico –, proponho, no primeiro capítulo, o reconhecimento da importância da leitura, com ênfase no seu papel social para o desenvolvimento do aluno como cidadão crítico, e a exposição de como se dá a leitura no ensino médio hoje. Na sequência, no capítulo dois, discuto a questão da leitura literária no ensino médio, observando primeiro como ocorre o ensino de Literatura nesse nível escolar. Destaco aqui, ainda, a polêmica sobre a influência do professor-leitor e professor não leitor no estímulo à leitura na escola; os diferentes suportes de leitura e a relação do vestibular e do ENEM com a formação do leitor. No terceiro capítulo, o cerne desta dissertação, início apontando uma questão que incomoda a muitos: o cânone literário *versus* o estímulo à leitura no ensino médio. Em seguida, apresento a proposta desta pesquisa como uma aposta da Literatura contemporânea para a formação do leitor no ensino médio. Ainda para reforçar a validade da minha proposta, exponho alguns projetos de mudança no processo de ensino tradicional de Literatura que já foram realizados e sugestões de trabalhos envolvendo a questão da formação do leitor e, por fim, faço algumas sugestões de leituras para se iniciar este trabalho de introdução da Literatura para os alunos ingressantes no ensino médio. No quarto capítulo, a partir da minha experiência como professora, demonstro duas possibilidades de trabalho, para o 1º ano do ensino médio, com obras literárias contemporâneas; deixando claro que se trata apenas de um modo de exemplificar essa introdução da literatura, buscando estimular o gosto pela leitura para a formação do leitor. Finalmente, dentro das considerações finais, teço uma breve reflexão a respeito de tudo o que foi tratado ao longo deste estudo, procurando deixar caminhos abertos para novos trabalhos que venham a contribuir com a formação do leitor.

1

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Quem não lê não sabe o que está perdendo, pois a leitura dá um sentido espiritual à vida, abre horizontes, dá uma visão melhor e mais ampla do mundo e da sociedade em que vivemos, estimula a imaginação e o sonho, e cria possibilidades antes impensadas de reivindicar mudanças em nossa sociedade, corrigindo as injustiças sociais e políticas que nos afligem.

(MINDLIN, 2009, p. 13)

A fala de José Mindlin, em *O mundo dos livros*, antecipa o que será abordado, de forma breve, neste capítulo: a importância da leitura para a constituição do sujeito como cidadão. Partindo desta constatação, verso aqui sobre o papel social que a leitura exerce e sobre como se dá a leitura na escola, em especial no ensino médio.

1.1 O PAPEL SOCIAL DA LEITURA

Já há bastante tempo vem se falando sobre a importância da leitura no desenvolvimento do aluno como cidadão e, em prol disso, inúmeros programas do governo têm contribuído para o incentivo à leitura (Proler, PNBE, PNLL etc.), assim como também vêm ocorrendo muitas pesquisas acadêmicas nessa área, objetivando estimular a formação do leitor.

Ler não é apenas decodificar símbolos; vai muito além disso, como nos aponta Raquel Villardi:

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (VILLARDI, 1999, p. 4).

Harold Bloom, no livro *Como e por que ler*, também ressalta essa importância da leitura ao dizer que: “A resposta final à pergunta – ‘por que ler’ – é que somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo.” (BLOOM, 2001, p. 188).

E pensando nessa concepção de leitura, não posso deixar de destacar a relevância do leitor nesse processo, já que, como afirma Umberto Eco, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho” (ECO, 1994, p. 9). O papel do leitor já sofreu diversas alterações ao longo do tempo e das diferentes correntes teóricas literárias. Para o formalismo,¹⁶ não era um absurdo afugentar a ideia do leitor como parte relevante no processo de leitura, já que o que interessava, de verdade, era a análise da obra em si, e também o New Criticism¹⁷ (close reading) não dava abertura para o leitor. Conforme Compagnon, em *O demônio da teoria*, “Para a teoria literária, nascida do estruturalismo e marcada pela vontade de descrever o funcionamento neutro do texto, o leitor empírico foi igualmente um intruso.” (COMPAGNON, 2001, p. 142). Só mais tarde há o favorecimento do leitor como destaque na cena literária.

Vincent Jouve, em *A leitura*, relata que a Escola de Constança¹⁸ foi “a primeira grande tentativa para renovar o estudo dos textos a partir da leitura” (antes o interesse era pela relação texto-autor), deslocando a análise para a relação texto-leitor (JOUVE, 2002, p. 14). Os estudos sobre a recepção do texto, com foco no leitor, tiveram grande peso, em especial, com a Estética da Recepção, a partir dos anos 1970. Com o desenvolvimento dos estudos da Estética da Recepção, o receptor do texto, o leitor, passa a ser visto como um elemento ativo no processo de leitura, como “o protagonista do ato de ler” (LOIS, 2010, p. 31), e o seu “horizonte de leituras” (JAUSS, 1994), seu conhecimento de mundo, é fator essencial na recepção da obra literária. “O texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura”

¹⁶ O Formalismo desenvolveu-se na Rússia, entre 1915-1917 e 1923-1930. “Dentre os mais importantes princípios formalistas, destaca-se a preocupação com a abordagem da materialidade do texto literário” (sendo o texto literário o limite e o objeto de reflexão) (BONNICI; ZOLIN, 2003, p. 94).

¹⁷ O New Criticism ou Nova Crítica teve origem nos anos 1920-1930, afirmando-se na América do Norte entre 1940 e 1950. “A mais importante contribuição do New Criticism é a defesa do exercício de leitura e crítica de uma obra com base no estudo minucioso de seus elementos internos, caracterizando o chamado *close reading*.” (BONNICI; ZOLIN, 2003, p. 105).

¹⁸ Konstanz / Alemanha.

(COMPAGNON, 2001, p. 149), logo, o leitor tem um papel fundamental nesse processo.

A Estética da Recepção, base para a minha proposta de trabalho, de acordo com a definição de Carlos Ceia – no dicionário eletrônico de termos literários – é uma "escola de teoria literária identificada na era pós-estruturalista, a partir dos finais da década de 1960, em primeiro lugar na Alemanha e mais tarde nos Estados Unidos, tendo em comum a defesa da soberania do leitor na recepção crítica da obra de arte literária". (CEIA, 2011). O leitor, com seu "horizonte de expectativas",¹⁹ passa a ser o foco do processo de leitura.

Absorvendo as discussões propostas pela Estética da Recepção para dentro do ensino de Literatura e leitura literária na escola, visualizamos um método recepcional de leitura que, como apontam Bordini e Aguiar,

ênfata a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Por conseguinte, são sempre cotejados textos que pertencem ao arsenal de leitura do grupo com outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas. O processo de trabalho apoia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86).

Também a Sociologia da Leitura tem como objeto de pesquisa o leitor e considera que fatores sociais interferem no processo de formação do gosto da leitura, por exemplo. Para além da análise da recepção de textos literários, a Sociologia da Leitura trabalha com a leitura em si e com aspectos externos, como a circulação e o consumo de livros de acordo com o contexto social em que o leitor está inserido. Regina Zilberman coloca que o objetivo da Sociologia da Leitura "é

¹⁹ O "horizonte de expectativas", termo muito utilizado por Jauss, dentro da teoria da Estética da Recepção, refere-se a um conjunto de normas sociais, históricas e culturais que constituem a competência de um leitor, num dado momento; é a 'bagagem' trazida pelo leitor, seu repertório e conhecimento de mundo.

estudar o público enquanto fator ativo do processo literário, já que as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na circulação, e portanto na fama, mas também em sua produção.” (ZILBERMAN, 1989, p. 17). Ambas teorias têm como foco o leitor: “A sociologia da leitura investiga os fatores que levam o leitor à determinada leitura e a Estética da Recepção analisa como esses fatores influenciaram na recepção” (SAGRILO, 2009, p. 1005). E esta convergência de olhares para o leitor, seja com a Estética da Recepção ou com a Sociologia da Leitura, é de fundamental importância para compreendermos alguns pontos relevantes para o processo de formação do leitor, a saber: a leitura pode afetar diretamente o leitor (e/ou ser afetada por ele); o gosto pela leitura, assim como sua prática, podem ser entendidos como construções sociais; o sujeito leitor tem a possibilidade de amadurecimento – individual e intelectual – com a prática da leitura; e a leitura pode propiciar ao sujeito o desenvolvimento da sua visão crítica do mundo e seu estabelecimento como cidadão, assim como coloca Danielle Brito:

[...] é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles. (BRITO, 2010, p. 1-2).

E seguindo esse mesmo pensamento de relacionar a leitura ao desenvolvimento do cidadão, Michèle Petit, no livro *Os jovens e a leitura*, é bastante realista ao apontar que a leitura, por si só, não irá transformar o mundo, mas que pode abrir portas, mostrar outras possibilidades e também ajudar na construção da autonomia do jovem:

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças,

adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. [...]

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, [os jovens] podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização.

Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. [...] E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2008, p. 9-16).

O papel social da leitura, pois, não é uma questão ainda a ser identificada e sim algo já bastante discutido e confirmado por estudiosos e pesquisadores dessa temática. Dentro dessa perspectiva, acredito que o estímulo à leitura deve ser uma ação afirmada, incentivada e promovida sem medo; e, assim, corroboro o apontamento de Regina Zilberman, quando diz que , “[...] o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente” (ZILBERMAN, 2001, p. 55).

Nesse sentido, e pensando na formação do leitor, faço aqui um recorte, optando por discutir essa questão no âmbito da escola, mais precisamente no ensino médio.

1.2 A LEITURA NO ENSINO MÉDIO

O atual processo de leitura de Literatura que ocorre no ensino médio não propicia o estímulo ao jovem estudante para o desenvolvimento do hábito da leitura, tendo em vista que, muitas vezes, prioriza o ensino da história da Literatura e o trabalho com fragmentos de obras literárias, sem impulsionar a busca pelas diversas leituras que

são permitidas ao texto literário, enquanto instrumento de “pluralidade de significações” (JOUVE, 2002, p. 137).

Dessa maneira, é necessário alterar a forma como se conduz a prática do trabalho com a Literatura no ensino médio, pois ao aluno leitor não interessa, necessariamente, as noções críticas, mas sim “a reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero” (TODOROV, 2009, p. 27).

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 09 de janeiro de 2001, pela lei 10.172, insistindo na preparação do aluno como cidadão, esclarece o papel do ensino médio:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, 2001).

Como já abordado na introdução e na primeira parte deste capítulo, retomo que para a constituição deste aluno como cidadão crítico e participativo, com as características propostas pelo PNE, o estímulo à leitura para a formação do leitor é de suma importância. Entretanto, se no ensino médio ainda for mantida a conduta de prática de leitura literária apenas para exemplificação de periodização literária, por exemplo, ou ainda ignorando o trabalho com a leitura, ficará difícil atender a este objetivo, pois:

Não se formam leitores com fragmentos de texto, com leituras esporádicas, com a simples adição de mais uma atividade escolar. Não se formam leitores em programas de leitura onde não haja espaço para a escolha individual, para o interesse próprio, para a busca pessoal de respostas. (MARIA, 2008, p. 66).

Pensando na função da leitura na escola e na importância da formação do aluno como leitor, conforme já exposto na seção anterior, entendo que o professor deve compactuar com essa formação, buscando instigar o discente a interagir com o conhecimento de forma autônoma, o que o beneficiará, depois, no cumprimento de seu papel de cidadão, como assinala Lena Lois:

Se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também. (LOIS, 2010, p. 19).

Com tudo o que já foi aventado até aqui, ratifico a afirmação de Luiza de Maria: “No mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores” (MARIA, 2008, p. 28). Logo, para se reformular a questão do estímulo à leitura e formação do leitor antes é essencial

compreender que a leitura é necessária à nossa formação crítica e humanista e refletir sobre a crise da leitura como uma crise mais ampla da sociedade brasileira, que se esgarça em políticas públicas sociais ainda frágeis e insuficientes para superar diferenças tão abissais. (CORDEIRO, 2007, p. 57)

Visualizando a leitura como essa prática social, que possibilita o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, faço aqui uma ponte com a Estética da Recepção e com as referências de Jauss (1994), depreendendo que o processo de valorização do leitor e de seu horizonte de expectativas (suas impressões e seu conhecimento prévio) é fundamental para a compreensão desse processo de leitura de Literatura.

Nesse sentido, o efeito provocado pela leitura está vinculado ao conhecimento prévio do leitor, às suas experiências, e é isso que influencia a atualização da leitura de forma diferenciada entre os leitores, pois a recepção da obra não é igual para todos, já que suas histórias de vida também não são as mesmas.

E para que essa recepção da Literatura ocorra de forma mais agradável, um fator que influencia de forma positiva é a leitura prazerosa. A leitura quando realizada também por prazer tem grande impacto no aprendizado, ao possibilitar que o leitor tenha acesso a diferentes áreas do conhecimento. Para isso, é preciso buscar formas de despertar esse interesse pela leitura nesse jovem do ensino médio. De acordo com Magda Soares: “Os que somos dominados pela paixão da leitura e nos esforçamos para incutir essa paixão em outros – crianças, jovens, adultos – andamos sempre à procura de meios de ‘contaminação’: como transmitir o gosto e o prazer da leitura?” (SOARES, 2007, p. 127)

Cabe a todos nós, escola, família, Estado, sociedade, de alguma maneira, incentivarmos este gosto pela leitura. E pensando nos alunos ingressantes no ensino médio, em especial aqueles que não se formaram leitores quando crianças, a escola tem um papel fundamental nesse processo de formação do leitor, ainda que tardio:

É mais fácil tornar a leitura um hábito, claro, quando ela se inicia na infância. Mas qualquer idade é boa, é favorável, para adquirir esse gosto. Basta sentir aquela comichão do prazer, e da curiosidade – e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura. (MEIER, 2011, p. 101).

Tendo em vista essa importância que a leitura tem no desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão, um outro questionamento me inquieta: como as aulas de Literatura, no ensino médio, vêm contribuindo para a formação do aluno leitor? Para que possamos refletir a respeito disso, busco entender, antes, como é o ensino de Literatura no ensino médio hoje.

2

LEITURA LITERÁRIA x ENSINO DE LITERATURA

O estudante se habituou à ideia de ler para realizar alguma tarefa. Tarefa é dever. Ora, se estabelecemos, na escola, a ideia de que ler é um ato que antecede uma obrigação, dificilmente o estudante despertará o prazer que poderia estar presente em sua relação com a literatura.
(LOIS, 2010, p. 80)

Bastante instigante é a epígrafe retirada do livro *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*, de Lena Lois, principalmente por dois aspectos pontuais: desvincular a leitura literária na escola de uma tarefa obrigatória, sem atrelar esta leitura diretamente à nota, é realmente um processo que pode fazer com que os alunos venham a relacionar a leitura com algo estimulante e prazeroso; por outro lado, apenas desatar este nó, sem fazer com que os alunos entendam antes a importância da leitura, não garante a formação do leitor.

Na verdade, são muitos os nós que ainda impedem, por exemplo, que a expressão “leitura literária” se relacione diretamente com “ensino de Literatura” e que “ensino de Literatura no ensino médio” tenha como premissa a “formação do leitor”.

Diante disso, neste segundo capítulo, apresento um breve panorama de como é o ensino de Literatura no ensino médio hoje, objetivando entender o motivo pelo qual muitos estudantes deste nível escolar rechaçam a Literatura. Também entro na questão bastante polêmica sobre a influência do professor-leitor e do professor não leitor no desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos. Na sequência, abordo uma discussão a respeito dos diferentes suportes de leitura e como isso pode ou não interferir na formação do leitor. E, para finalizar este capítulo, eu não poderia deixar de refletir sobre o vestibular e o Enem e suas relações com a leitura.

2.1 O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

É fácil notar, hoje, seja em conversa com professores e alunos das mais diversas escolas²⁰ ou analisando as pesquisas e estudos que se debruçam sobre a questão do ensino de Literatura e leitura,²¹ que as aulas de Literatura não são, geralmente, apreciadas por muitos alunos do ensino médio, aliás, muito longe disso. Grande parte desse grupo discente chega ao ensino médio com uma certa *aversão* à leitura e à Literatura.

Pensando em como têm se processado essas aulas, muitas vezes na exigência de memorização de uma quantidade enorme de informações “literárias” (características de cada escola literária, dados biográficos de autores etc.), na insistência do confronto do aluno com obras literárias muito alheias à sua realidade e na transformação de uma obra de arte em um mero objeto de estudo, não é difícil entender o motivo pelo qual muitos alunos do ensino médio repudiam a disciplina de Literatura, entendendo-a, em alguns casos, como trabalho inútil. É fato que essa prática pedagógica, da forma como descrita, não atinge, em absoluto, o interesse dos alunos e não acrescenta, significativamente, bagagem cultural a esses jovens.

Ainda é preciso lembrar que esse aluno do ensino médio, na maior parte das vezes, já não tem mais contato com o texto literário na íntegra, apenas com fragmentos que são utilizados como exemplos para a compreensão da gramática ou como modelo para elucidar características de determinada escola ou gênero literário, como indica Todorov (2009), em *A literatura em perigo*.²² Isso contribui ainda mais com o desinteresse do corpo discente pela leitura literária. E o autor assevera:

²⁰ Falo a partir da minha experiência como professora de Língua Portuguesa/Literatura no ensino médio (em escolas da rede pública e privada de Curitiba) e dos relatos dos colegas professores e de alunos.

²¹ Muitos são os estudos que apresentam dados a respeito do ensino de Literatura e leitura literária. Para citar alguns: CEREJA, 2005; DALVI, 2011; MÜGGE, 2011; RÖSING, 2001.

²² Apesar de Tzvetan Todorov falar de um outro lugar, o contexto de ensino de Literatura a que ele se refere é o francês; ainda assim, esta citação retirada da “Apresentação à edição brasileira” se encaixa, perfeitamente, tanto no contexto francês como no brasileiro.

[...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10).

Essa “escolarização da Literatura”, com a priorização do ensino puro da história da Literatura e o trabalho com apenas fragmentos de obras literárias, aliada ao despreparo do professor para uma nova concepção de trabalho de leitura afastam o estudante do caminho prazeroso da leitura literária. E, nesse sentido, não posso deixar de retomar aqui a reflexão de Rubem Alves a respeito do prazer da leitura:

[...] de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concorde. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano. (ALVES, 2008, p. 61).

Seguindo a linha dessa citação de Rubem Alves a respeito do prazer da leitura, é interessante resgatar aqui a etimologia da palavra “ler” (*lego – legere*), que, de acordo com a professora Zilma Gesser Nunes,²³ remete a “ajuntar”, “colher”, “fazer escolha de”, e da palavra “saber” (*sapio – sapere*), “ter sabor”, “conhecer”. Ou seja, pensando que

²³ A Professora Zilma Gesser Nunes, docente do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina, na ocasião da banca de qualificação desta dissertação, gentilmente contribuiu com essas informações referentes à etimologia das palavras “ler” e “saber”.

a leitura se relaciona também com o saber, podemos entender que “colhemos” o conhecimento também através da leitura e que esse saber pode ser compreendido, da mesma forma, como prazer; logo, o prazer que buscamos com a leitura.

Ainda assim, é certo que não se pode fazer uma ligação direta e restrita da leitura apenas com o prazer, até porque, ler também exige esforço, requer prática. Segundo Caio Riter, “[...] quem afiança que ler é prazer, muitas vezes esquece o tanto de sofrimento que pode envolver a leitura” (RITER, 2009, p. 53); ou ainda, conforme Marta Morais da Costa “[...] não custa lembrar que ler é trabalho, ofício, artesanato do intelecto e da sensibilidade. O prazer advém do esforço, da construção de sentido, da descoberta” (COSTA, 2006, p. 154). Portanto, é importante, ao trabalhar com a leitura em sala de aula, não salientar *apenas* o prazer que é proporcionado pela leitura, mas mostrar que este é consequência de um trabalho comprometido.

Destarte, não se pode imaginar a leitura da Literatura no ensino médio como cartas marcadas, como apenas o cumprimento, página após página, do conteúdo programático apresentado pelo livro didático. Ao contrário, o estímulo à leitura deve ser uma constante, e sempre de forma a possibilitar que não seja um exercício de análise da mensagem subentendida, mas sim um passaporte para a viagem metafísica que o leitor tem direito a fazer (escolhendo o meio de transporte, a classe, a duração e sem destino predefinido).

E mais, a aventura da leitura não deve se fixar apenas numa tentativa de adivinhação do sentido que o autor imaginou e a pura aceitação deste, de acordo com Marisa Lajolo:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2009, p. 101).

E, como de uma maneira muito sensível versa Cecília Meireles, “A Literatura não é, como todos supõem, um passatempo. É *nutrição*” (MEIRELES, 1984, p. 32, grifo do autor)²⁴ e, portanto, essencial.

A partir de toda essa reflexão, é possível constatar que aquelas aulas de Literatura com o propósito de memorização das características de estilos de época e nomes de autores com suas respectivas obras, ou ainda como pretexto para exercícios de análise gramatical dos textos literários, não atendem mais as necessidades educativas dos jovens. E a simples imposição de leituras, sem um critério muito bem definido e plausível com uma nova proposta de prática educacional, via de regra, traz resultados danosos ao desenvolvimento desse possível novo leitor. Conforme aponta Luzia de Maria, em seu livro *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?*, “conhecer a literatura é ler a literatura, não é decorar dados e datas a seu respeito” (MARIA, 2009, p. 121). Mas a escola hoje, muitas vezes, deixa de lado a leitura da Literatura em si para trabalhar aspectos pontuais do texto:

Em lugar do contato direto e saboroso com a literatura, em lugar de narrativas arrebatadoras, capazes de fisgar o leitor para sempre, entram os estudos literários, a história da literatura, a obra escolhida para exemplificar o estilo de uma época, dados para sempre memorizados e devolvidos nas provas, análises de aspectos linguísticos e outros. (MARIA, 2009, p. 46).

Lilian Guinski, da mesma forma, indica que a tendência dos professores é usar os textos literários “como apoio para trabalhar a ‘norma culta’ ou como modelo para os alunos aprenderem a ‘escrever bem’, descaracterizando o verdadeiro valor do texto literário [...]” (GUINSKI, 2008, p. 31).

Ainda nessa mesma linha, Verbena Cordeiro, que discute sobre o lugar da leitura literária na escola, diz que “recuperar a leitura no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstrução de amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular” (CORDEIRO, 2006, p. 69). A autora critica a adoção de fichas de leitura como forma de cobrança da leitura da Literatura, assim como também os ultrapassados métodos de análise

²⁴ Apesar do livro em questão ser dedicado à Literatura infantil, a sensibilidade apresentada pela autora nessa definição cabe à Literatura em geral.

literária focados somente em breves comentários sobre o autor e sua obra e na identificação da escola literária.

Cordeiro (2006) ainda reforça que essa falta de tato da escola em lidar com a leitura da Literatura promove uma deficiência na análise do texto literário, uma vez que o professor se detém em questões fechadas de interpretação de texto, não possibilitando que o estudante viaje na plurissignificação do texto literário.

A tradição da leitura na escola tem, historicamente, aprisionado o escritor e o leitor. [...] Isto significar dizer que os silêncios e vazios deixados nos textos para serem preenchidos pelo leitor não são potencializados, frustrando de alguma forma a intenção do autor de provocar o leitor a interagir com seu texto. [...] Contraditoriamente, o ato da leitura, na escola, silencia também a voz do escritor, ao aprisionar o seu texto em perguntas e respostas fechadas ou em fichas de leituras, por exemplo. Com isso perde o escritor e perde o leitor, enquanto a escola desconsiderar que é na natureza lacunar e polissêmica de um texto literário que se constitui a sua riqueza e suas possibilidades de produção de múltiplos sentidos. (CORDEIRO, 2006, p. 70-71).

Fixando o olhar neste espaço específico do ensino médio, momento de sistematização da Literatura como disciplina, lamentavelmente, ainda vemos alunos afirmando, categoricamente, que não gostam de ler e com diversos argumentos prontos em seus discursos: a leitura é chata, os livros são “ruins”, a linguagem é difícil, o cenário é muito distante da realidade em que eles vivem etc. Mas, o que se pode esperar, como análise da leitura da Literatura, de alunos que, na maioria das vezes, nunca tiveram contato com textos literários e passam a ser obrigados a ler os famosos cânones da Literatura? Para Luzia de Maria (2009) isso não é adequado: “[...] não acho justo esperar que estudantes com pouca ou nenhuma leitura de obras literárias, às vezes nenhuma leitura de livro algum, comecem a ler pelas obras-primas” (MARIA, 2009, p. 45). E acrescenta:

[...] nenhum leitor nasce lendo Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa. Até porque é preciso maturidade de leitor para apreciar os mestres.

Prefiro ver um adolescente lendo, feliz, Harry Potter do que vê-lo sendo obrigado, pela escola, a ler um romance qualquer de Machado de Assis, por conta de ser seu centenário, e odiando, por tabela, qualquer leitura. (MARIA, 2009, p. 159).

A indicação de obras literárias ainda é um assunto polêmico no meio acadêmico. Há aqueles que defendem que não é qualquer leitura que forma o leitor, e há também aqueles que compactuam com uma maior liberdade na escolha de títulos, quando se trata do início desse processo de formação do leitor, como, por exemplo, apontou José Mindlin, em *No mundo dos livros*:

[...] a leitura é um mundo de liberdade intelectual. É quase irrelevante que as primeiras leituras tenham, ou não, a assim chamada “qualidade literária”, embora obviamente quando a tiverem será preferível. A seleção vem com o tempo, o importante é que as pessoas adquiram o hábito de leitura. (MINDLIN, 2009, p. 17).

Como já coloquei anteriormente, acredito que toda leitura é válida neste primeiro momento, quando o objetivo maior deve ser propiciar ao aluno o contato com o texto literário, buscando estimular o gosto pela leitura. Como tão bem aponta Gilberto Castro:

O que impacta o leitor necessariamente não é o que impacta os acadêmicos, críticos e determinados escritores, ou seja, do ponto de vista do sujeito-leitor, não é a categoria estética que manda na maioria das vezes, mas os elementos de conteúdo sociais e históricos contemplados pelos livros. Afinal, se pensarmos na história da formação de leitor de muitos de nós, nem sempre – ou talvez na maioria das vezes –, conseguimos traçar uma fronteira nítida entre a nossa relação com uma certa literatura de entretenimento ou de massa e a literatura mais clássica, culta ou nobre. Quem fez essa classificação foi a academia, a escola, a crítica, mas não o leitor comum; embora, é claro, todos nós leitores nos construímos sob o eco dessa voz classificatória, que mais cria preconceito e confusões metodológicas para o

ensino do que promove a leitura e desenvolve leitores. (CASTRO, 2011, p. 125).

Nesse sentido, a escola e os professores deveriam se concentrar mais em formar leitores e menos em exigir exclusivamente a leitura de obras canônicas, para cobrar essa leitura numa prova depois. Levar em consideração o leitor (ou futuro leitor) aqui é fundamental para este processo de estímulo à leitura. Respeitar, neste primeiro momento de contato com a Literatura, o seu “horizonte de expectativas” parece ser um caminho interessante para conquistar esse aluno do ensino médio.

Alfredo Bosi, numa fala publicada por Maria Thereza Fraga Rocco, em *Literatura/ensino: uma problemática*, também reforça que, com o jovem estudante, o início do processo de desenvolvimento do leitor deve começar com textos que atendam seu horizonte de expectativas, para depois se apostar numa evolução:

Não é possível formar um espírito crítico sem capacidade de ler e apreciar coisas muito diferentes entre si. Isso para um adolescente já é mais pesado. Temos que aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito e que é preciso começar pelo conhecido e, depois, aventurar-se pelo desconhecido. (BOSI apud ROCCO, 1992, p. 103).

Dessa forma, ao falarmos de leitura de Literatura na escola, deveríamos primeiro pensar no estímulo à leitura e no desenvolvimento do gosto por essa prática, com o intuito de, após a formação do aluno como leitor, possibilitar o desenvolvimento da sua visão crítica do mundo e sua constituição como cidadão. Porém, apesar de abrir novos horizontes, estimulando a formação crítico-participativa dos alunos, essa proposta, na maioria das vezes, não sai do papel ou do discurso.

Com a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), a discussão a respeito do ensino de Literatura aumentou ainda mais. No primeiro documento, publicado em 1999, dentro da seção intitulada “Linguagem, códigos e suas tecnologias”, não houve uma abordagem específica para o trabalho com a Literatura; pelo contrário, a Literatura recebeu pouco destaque, ficando integrada à área de leitura e sem uma discussão maior a respeito do trabalho efetivo do professor, como pode ser observado neste trecho do documento:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 1999, p. 18).

Para sanar as dúvidas que surgiram e complementar o primeiro documento, em 2002, foi publicado o *PCN+: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*, que traz algumas considerações a respeito do trabalho com a Literatura. No entanto, o que pode ser visto nesse documento, ainda, é uma certa dubiedade com relação à perspectiva do ensino: ao mesmo tempo em que apresenta uma crítica àquele ensino tradicional que trabalha com minúcias da periodização literária – “Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (BRASIL, 2002, p. 71), o mesmo documento coloca que

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. (BRASIL, 2002, p. 18).

Contudo, segundo Vieira,

Tal afirmação nos leva a ver um retrocesso no ensino de literatura, pois se durante muitos anos o texto literário foi utilizado na escola como pretexto para o ensino de gramática, aqui nos parece que o pretexto será a investigação histórica. O estatuto estético da literatura, embora

citado, não é abordado e discutido. (VIEIRA, 2008, p. 452).

Ainda que o PCN+ apresente a formação do leitor como um ponto a ser valorizado e considerado no trabalho do professor do ensino médio, e também aponte que a memorização das características das escolas literárias apresenta um descompasso com essa nova proposta de trabalho, o fato de não esclarecer a contribuição estética da Literatura e propor investigação histórica faz com que suas proposições sejam discutidas ainda como ambíguas.

Um novo documento do Ministério da Educação, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicado em 2006, dentro da seção que trata dos “Conhecimentos de Literatura”, apresenta uma crítica ao ensino tradicional apontando que há

um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (BRASIL, 2006, p. 79).

Esse documento traz, na sua justificativa, uma crítica ao documento anterior, com relação ao destaque destinado à Literatura: “os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49).

Ao longo das *Orientações curriculares para o ensino médio* há diversas outras afirmações interessantes a respeito do ensino de Literatura, a saber:

“não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc.” (p. 54);

“O livro didático [...] pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único” (p. 64);

“As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade.

Entretanto, parece que a escola tem sistematicamente desconsiderado essas práticas sociais de leitura, produzindo-se nela um fenômeno que contraria seus objetivos mais caros, isto é, obriga ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário” (p. 71);

“Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas” (p. 73);

“Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos de gramática), fazendo uso da história da Literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado” (p. 76);

“É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura vagarosa da Literatura” (p. 78);

“A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético” (p. 79).

No entanto, ainda que todas essas informações constem registradas num documento oficial, infelizmente, elas não são levadas adiante, integralmente, por toda a rede do ensino médio brasileiro, público ou privado. Não sei dizer se é por falta de conhecimento, por parte dos professores – e da escola como um todo –, da existência desse documento; se é ainda pela presença da periodização literária dentro do conteúdo cobrado em alguns processos seletivos para ingresso nas universidades ou ainda algum outro motivo que contribua para que o panorama do ensino da Literatura no ensino médio permaneça como relatado até aqui. Com tudo isso, uma pergunta persiste: por que os professores ainda insistem em manter a metodologia tradicional de ensino da Literatura, partindo do estudo da periodização literária e fixando as leituras apenas em fragmentos de obras consideradas cânones literários? Será que temos um problema só de currículo ou será que também temos que rever algumas questões que envolvem os nossos professores que trabalham com Literatura no ensino médio?

2.2 PROFESSOR LEITOR / PROFESSOR NÃO LEITOR

É possível conceber a ideia de um professor de Literatura não ser um leitor de Literatura?

Refletindo sobre essa questão, Lilian Guinski coloca que: “[...] para o docente trabalhar o ensino da leitura de textos literários, é necessário que ele se torne leitor de literatura (muitos ainda não o são) e que conheça as reflexões teóricas mais atuais, de modo a melhor orientar o corpo discente sob sua tutela” (GUINSKI, 2008, p. 98).

E, neste ponto, entramos em uma questão bastante polêmica e preocupante: como pode um professor ser formador de leitores se ele mesmo não é um leitor? Parte-se do pressuposto de que para formar leitores é preciso, antes, constituir-se leitor, pois, conforme Mempo Giardinelli, no livro *Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores*, “Se o docente não lê, se não está preparado para desfrutar da

leitura, não saberá transmitir eficazmente nenhuma estratégia por melhor que seja, porque ele mesmo não sabe da leitura e então jamais poderá transmitir o prazer de ler aos seus alunos.” (GIARDINELLI, 2011, p. 73, grifo do autor).

De acordo com Fabiane Burlamaque, diversas pesquisas com foco na questão da leitura no Brasil mostram que muitos professores são não leitores (BURLAMAQUE, 2006, p. 82) e isso é lamentável, pois “[...] a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários” (BURLAMAQUE, 2006, p. 83).

Realmente, esta é uma discussão que não pode ser deixada de lado aqui, ainda mais quando se tem como objetivo a formação do leitor. Considero que já seja bastante preocupante que qualquer professor, independente da disciplina que ministre ou em que nível escolar atue, não seja de fato um leitor; pois, como debatido anteriormente, o desenvolvimento da leitura e a formação do leitor crítico é essencial para a constituição do sujeito enquanto cidadão consciente e participativo na sociedade em que vive. Ainda mais perturbador é imaginar que um professor de Língua Portuguesa/Literatura,²⁵ que deveria trabalhar efetivamente com a leitura, não seja um leitor.

A respeito desse assunto tão complexo, Luzia de Maria também traz sua reflexão:

[...] é necessário que o professor seja um leitor [...], um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas *infelizmente não são leitores*. [...] Enquanto os alunos-futuros-professores não constroem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como

²⁵ Coloco aqui Língua Portuguesa/Literatura por não haver uma distinção curricular formal das duas como disciplinas separadas. Na maioria das vezes, o estudo da Literatura fica incluso na disciplina de Língua Portuguesa.

espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo. (MARIA, 2009, p. 160-161, grifo meu).

Como podemos pensar que um professor que não lê pode introduzir seus alunos nesse mundo literário? Como esse docente, não leitor, poderá orientar esse aluno que ainda não possui um repertório de leituras, que não tem referências e, portanto, não sabe por onde ingressar naquilo que, para ele, ainda é algo totalmente novo e fora de sua realidade? Para Maria (2009) “[...] um dos obstáculos para o sujeito começar a ler é justamente ele não saber por onde começar; é a angústia de chegar a uma livraria ou a uma biblioteca e não saber o que escolher [...]” (MARIA, 2009, p. 17). E para que o professor possa auxiliar este aluno, futuro leitor, faz-se necessário que ele tenha, pelo menos, um mínimo repertório de leituras. Mas o que é visto nas salas de aula do ensino médio representa uma outra realidade:

Professores de literatura no Brasil têm dificuldade, acima de tudo, em mediar a realidade da sala de aula e a educação literária academicista; têm um imenso problema com o cânone, imposto por um poder que eles não ousam confrontar, com uma utopia social que lhes decepcionou ao prometer turmas cheias de leitores prontos, hábeis e sensíveis aos poderes literários, competentes e intuitivos, profundamente interessados no estudo da história e da alta cultura de seu país através da história literária. Mas também têm um sério problema consigo mesmos, como profissionais de literatura: sentem que não detêm um cabedal de leitura suficiente, estão insatisfeitos com os programas, os conteúdos, as escolas, os alunos, as provas, sua própria competência. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 203).

Essa insegurança do professor e também insatisfação acaba refletindo no seu trabalho; e o fato de o professor não ser leitor, por

consequente, irá afetar o seu compromisso em formar leitores em suas aulas, como afirma Lena Lois:

[...] o professor que “escolhe” não ser um leitor da arte, um leitor de literatura, reflete em sala de aula suas opções. Consequentemente, cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor. O professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito à sua ação pedagógica. (LOIS, 2010, p. 76).

Esta questão de *professor não leitor* é realmente muito inquietante; todavia, não se pode jogar toda a responsabilidade dessa postura não leitora exclusivamente nas costas dos professores como sendo apenas o resultado de uma “escolha pessoal”. É necessário investigar as causas desse “abandono”, buscar entender por que isso acontece e, ao mesmo tempo, procurar estabelecer meios de recuperação desse professor-leitor.

Segundo Mayara Dau,

[...] se o professor tem essas falhas não podemos deixar de olhar para a formação dos professores no Brasil e lembrar do perfil dos estudantes que se formam nas licenciaturas. Geralmente são pessoas trabalhadoras, que devem conciliar estudo e trabalho, além de dificuldades financeiras e dispõem de pouco tempo para a leitura de obras literárias, o tempo que lhe resta é dedicado ao estudo das teorias literárias vistas durante o curso. Como cobrar de um professor que ele forme leitores se ele nunca foi formado por ninguém? Sem mencionar diversas outras dificuldades, como falta de valorização do professor, baixo salários e tantos outros que estamos habituados a ouvir. (DAU, 2010, p. 2).

Dentre as inúmeras possibilidades de identificação das potenciais causas desse problema, destaco: a deficiência já na formação desses professores, com grades curriculares de alguns cursos universitários bastante ultrapassadas e com a falta de foco na formação desse futuro professor como leitor literário; a falta de reconhecimento e valorização

do profissional professor, o que acaba desmotivando o mesmo; a baixa remuneração que, em alguns casos, obriga o professor a ter um número de aulas muito grande, fazendo com que não disponha de tempo livre suficiente para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional; a cobrança penosa de alguns processos seletivos de ingresso em universidades, que impõe conteúdos obrigatórios, em algumas situações ainda ultrapassados ou sem valorização do papel social da leitura (nem todos os processos são dessa forma, claro – já houve muita evolução; mas, infelizmente, não podemos negar que ainda existem vestibulares assim); dentre outras causas.

Todo esse levantamento é real e influi de forma bastante negativa na constituição do professor leitor. Se não bastasse tudo isso, ainda há outro ponto bastante relevante nesse processo e que acaba também atrapalhando a atuação do professor nessa tentativa de formação do leitor: a questão tempo \times quantidade de conteúdo obrigatório. Cyana Leahy-Dios aponta que essa contradição afeta o processo de educação literária:

A outra contradição fundamental nos currículos de literatura é a discrepância entre o tempo alocado para o aprendizado de literatura na escola e a largura e extensão do programa, com uma quantidade pesada de história literária a ser memorizada, além dos textos para leitura, interpretação e análise, para que tudo seja finalmente testado em um pequeno número de questões [...]. Assim, nega-se à educação literária seu papel no desenvolvimento da “ampliação dos horizontes culturais e expressão vital”, e principalmente em relação ao “desenvolvimento de hábitos de leitura”, ao “aprofundamento do conhecimento literário”, comprimido em livros didáticos com mil páginas matematicamente divididas em três anos de leitura acelerada, um símbolo do atual estado de contradições sociopolíticas na cultura brasileira. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 192-193).

Com efeito, a pressão que existe para que o professor dê conta de todo o conteúdo “obrigatório” do ensino médio pode dificultar o seu desempenho como formador de leitores. Ainda que as *Orientações curriculares para o ensino médio* apontem que não é necessário “cobrir

todos os estilos literários”, existe uma cobrança da escola, da sociedade e do próprio aluno, que sente receio de não saber responder alguma questão do vestibular ou do ENEM, caso o professor não dê prioridade para essa cobertura de conteúdo de forma integral. E como os documentos oficiais (como o PCNEM, PCN+ e *Orientações curriculares para o ensino médio*) indicam que são necessárias mudanças, mas “sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em consonância com as novas propostas de ensino” (CEREJA, 2005, p. 114), o professor fica, muitas vezes, sem saber como agir.

Entretanto, não se pode usar isso como desculpa ou amparo para se permanecer estagnado; é preciso, de alguma maneira, procurar lutar contra esses impasses, estabelecendo propostas que venham a contribuir com o grande objetivo aqui colocado: a constituição do professor leitor para buscar a formação de alunos leitores. Enquanto não houver uma maior atenção a esse aspecto, fica difícil vislumbrar ganhos significativos na formação do leitor, tendo em vista que é de suma importância que o docente seja um bom leitor para que possa, assim, orientar seus alunos pelas trilhas do mundo literário.

Mas também não basta somente o professor ser leitor, hoje em dia, mais do que nunca, é necessário que ele conheça as novas tecnologias e de que forma as mesmas podem contribuir para a melhoria de suas aulas.

2.3 OS DIFERENTES SUPORTES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Como formar leitores no século XXI? Quais são os espaços para a formação desse leitor e em quais suportes ocorre a leitura? Como estimular a leitura literária para os jovens do ensino médio diante de tantos outros atrativos tecnológicos?

Sem dúvida, são muitos os questionamentos e nenhum apresenta uma resposta única e objetiva. Trata-se de um grande desafio, com certeza, todavia é preciso agir, pois a formação de leitores é de suma relevância na constituição de um país de cidadãos crítico-participativos.

Hoje não se pode, de forma alguma, ignorar a influência da internet sobre os alunos e como esta, se bem utilizada, também pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como sustentam João Maciel e Joselito Lima, no artigo “Linguagem, tecnologia e educação”:

Usar a internet como instrumento no processo educativo amplia a comunicação entre aluno e professor, bem como o tráfego de informação educacional e cultural. O estudante tem acesso a outras realidades, a instrumentos educativos online, a uma infinidade de recursos que podem e devem auxiliar seu aprendizado. (MACIEL; LIMA, 2010, p. 153).

Em se tratando de leitura e formação de leitores no ensino médio, mais do que nunca, é preciso considerar, além do suporte impresso – livro –, também o suporte eletrônico como meio de incentivo à leitura, como apresentado por Tânia Ramos e Gizelle Corso, pois hoje o professor não pode “[...] ignorar que cada um dos leitores é um pouco espectador e um pouco internauta” (RAMOS; CORSO, 2010, p. 27).

E Mempo Giardinelli afiança que “O texto eletrônico é uma realidade, é a cultura do presente, o será mais e mais no futuro, e ao seu ritmo continuará mudando nosso senso crítico” (GIARDINELLI, 2011, p. 150), logo não pode ser ignorado em nenhuma instância, muito menos na escola.

Neste contexto da “era digital”, os leitores – tanto aqueles que já se constituíram leitores como aqueles em formação – são desafiados por este novo modelo de leitura que se processa nos meios eletrônicos; e a escola precisa, rapidamente, incorporar este novo suporte de leitura, assim como também preparar os docentes para que tenham condições de trabalhar a leitura nesse ambiente, como alertado por Benedito Bezerra: “A leitura em ambiente hipertextual implica a formação de um novo leitor, o que já seria motivo suficiente para que a escola volte sua atenção para essas práticas” (BEZERRA, 2010, p. 181).

A leitura em meio eletrônico, com os hipertextos,²⁶ demanda organização para que não se perca o foco pretendido durante a navegação pelos diversos textos interligados. E o grande volume de

²⁶ “O hipertexto é uma forma não linear de apresentar a informação textual, uma espécie de *texto em paralelo*, que se encontra dividido em unidades básicas, entre as quais se estabelecem elos conceptuais. Este tipo de texto electrónico, cuja existência física consiste num código digital armazenado no disco rígido do computador e na sua memória operativa, depende em exclusivo da *ciência* do leitor em manipular os elos conceptuais que se estabelecem entre as unidades de informação ou grupos de unidades que podem distribuir-se e circular por todo o mundo.” (CEIA, 2011).

informações que dali é possível extrair pode, ao mesmo tempo, auxiliar e atrapalhar o aluno que ainda não tem experiência com esse tipo de leitura. Por isso, é imprescindível que os docentes estejam aptos para auxiliarem seus alunos durante este processo de conhecimento e adaptação ao novo suporte de leitura para que, efetivamente, a formação do leitor ocorra de forma satisfatória.

É certo que esta realidade de leitura digital não é democrática, pelo menos não ainda [e espero que venha a ser]. Pensando especialmente na educação pública, onde em muitos lugares faltam carteiras escolares, material didático, um ambiente adequado para estudo e até mesmo professores, pensar em leitura digital parece utopia (e, às vezes, até descabido diante de tantas outras necessidades mais imediatas). Contudo, os novos suportes de leitura, ainda assim, não podem fazer parte de um tema incógnito. É necessário sim que os professores conheçam os novos suportes, estejam ambientados com a leitura em meio digital e estejam preparados para indicar, orientar e estimular os alunos para essa “nova” possibilidade de leitura, como muito bem indica Aracy A. Martins e Maria Zélia V. Machado:

Discutir as condições atuais de produção de leitura, numa interseção entre o livro literário e as diversas mídias, torna-se fundamental para quem quer chegar perto dos sentidos da leitura para crianças e jovens. Só assim se pode pensar em condições propícias de formação de leitores, em contextos de multiletramentos simultâneos, que esses leitores assimilam muito melhor que nós, adultos. (MARTINS; MACHADO, 2011, p. 30).

Com efeito, os adolescentes e jovens, na maior parte das vezes, têm muita abertura e, até mesmo, facilidade para trabalhar com novas tecnologias. Por sua vez, os docentes não podem ficar para trás nessa empreitada. É essencial que os professores se interessem também pelo que há de novo, procurem conhecer as novas tecnologias e, sempre que possível, dentro de um planejamento apropriado, busquem utilizar em suas aulas tudo aquilo que vier contribuir para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, a internet interfere de forma positiva no desenvolvimento da prática de leitura, de acordo com o tempo destinado às atividades de leitura e com a democratização do acesso aos livros: “Só no portal Domínio Público

do MEC já foram baixados 7 milhões de cópias das 72.000 obras disponíveis” (BRASIL, 2008, p. 86). Nesse sentido, é interessante que os professores – e a escola como um todo – passem a enxergar a internet como uma possível aliada no trabalho pedagógico; pois, muitas vezes, os docentes encaram o uso da internet, por parte dos alunos, como um empecilho.

Em tempos em que a busca pela inclusão digital tornou-se também papel do Estado, onde há diversos projetos em andamento²⁷ que pretendem assegurar aos alunos e professores a inserção nesse meio digital, fica complicado entender a postura de alguns docentes que proíbem que os alunos levem seus computadores portáteis, *tablets*, celulares com acesso à internet para a sala de aula com a simples alegação de que isso irá atrapalhar a aprendizagem. É claro que existem complicações envolvidas nisso e que simplesmente permitir que os alunos acessem a internet em sala de aula, sem nenhuma discussão prévia sobre isso, não é a solução para todos os problemas. Contudo, é preciso que haja diálogo entre alunos e professores a respeito desse assunto – apenas proibir não traz um efeito positivo. Por isso, volto a afirmar, é importante que os professores se preparem para essa nova realidade, não apenas conhecendo os recursos disponíveis, como também se envolvendo no desenvolvimento de projetos que possam contribuir significativamente no processo ensino-aprendizagem.

E quando o assunto é leitura, como relatado na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, a internet pode ajudar no processo de formação do leitor e os novos suportes de leitura também, ou seja, os professores e a escola não podem ignorar que:

[...] o novo quadro cultural que se vislumbra é profícuo, pois estabelece um diálogo entre a tradição e as novas modalidades de leitura, em que os livros, virtuais ou não, serão presença

²⁷ Muitos foram e ainda são os projetos de incentivo à inclusão digital nas escolas. Cito, por exemplo, o programa “Um computador por aluno” (PROUCA), do governo federal, iniciado em 2007 (que pode ser consultado no portal do projeto: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>). E mais recente é o projeto “Educação digital – política para computadores interativos e tablets”, do Ministério da Educação, anunciado em 02 fev. 2012, que prevê o investimento de R\$ 150 milhões, neste ano de 2012, “para a compra de 600 mil tablets para uso dos professores do ensino médio de escolas públicas federais, estaduais e municipais.” (BRASIL, 2012).

constante junto ao leitor contemporâneo, tão inquieto e aberto a inovações que justifiquem a sua procura sempre por novas práticas leitoras. (NIEDERAUER; RODRIGUES, 2009, p. 5).

Entretanto, mesmo que o futuro da leitura digital seja promissor, e portanto não pode ser menosprezado, o fim do livro está muito longe de acontecer. Chartier assevera que “o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez” (CHARTIER, 2002, p. 116). Ou seja, a leitura que se processa em meio digital é mais uma aliada na formação do leitor e não deve ser encarada como o fim do suporte impresso. Logo, é importante que a escola e os professores estejam abertos às novas tecnologias e as encarem como mais um meio possível de aprendizagem; mas nunca como único meio.

Discutindo especificamente a formação do leitor, independente do tipo de suporte utilizado,²⁸ o importante é que a leitura seja estimulada, até porque “Tela e livro são complementares, e os dois suportes interagindo entre si contribuirão para o desenvolvimento da leitura” (FREITAS, 2011, p. 212).

E para que não restem dúvidas sobre a contribuição da era digital para a formação do leitor, recorro à fala de quem há muito tempo estuda os processos de leitura e a formação de leitor:

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 31).

Logo, a leitura continua como protagonista neste enredo, ainda que surjam novas personagens e mudanças de cenário; e é exatamente nela (na leitura) que é preciso manter o foco aqui e, para tanto, proponho

²⁸ Até porque se fala aqui somente do suporte em si. E já tivemos tantos outros (como pele de animas, pergaminho, códex etc.) que provaram que a “invenção” de um novo suporte pode mudar o meio onde a escrita é produzida; mas não impedir que a mesma continue sendo reproduzida e, principalmente, sendo lida!

agora um outro questionamento: os processos de ingresso nas instituições superiores contribuem para a formação do leitor?

2.4 E NEM (O) VESTIBULAR – LEITURA OBRIGATÓRIA QUE FORMA LEITORES?

Apesar da brincadeira com o título da seção, remetendo ao nome dos dois exames de ingresso nas instituições de nível superior (Enem e vestibular), deixo claro que não duvido da seriedade envolvida nesse assunto. Ainda que brevemente, busco abordar aqui a relação entre a leitura exigida para os exames e a formação do leitor.

Com relação ao vestibular, que talvez esteja chegando ao seu fim (como será visto um pouco mais à frente, na proposta do MEC com o Enem), é um processo de seleção de ingresso nas universidades que já foi bastante crucificado – e muitas vezes com razão – mas que também já se transformou bastante, evoluiu e conseguiu, de alguma maneira, trazer alguns pontos positivos à questão da leitura literária,²⁹ no que diz respeito à lista de obras literárias indicadas para cada exame. A ideia de existir uma relação de livros de Literatura trouxe visibilidade à questão da leitura da Literatura,³⁰ como relatado no livro *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*, de Claudete A. Segalin de Andrade. Contudo, só a existência dessa lista de livros como leitura obrigatória não foi (ou é) o suficiente para assegurar a formação do leitor – principalmente tendo em vista que, deixando de lado a ideia interessante de estimular que os candidatos tenham mais contato com a Literatura, muitos professores, instituições de ensino e cursos preparatórios passaram a incentivar o “consumo do resumo pronto” da obra literária. Com isso, aquela intenção nobre de estímulo à leitura veio abaixo, infelizmente.

²⁹ Aqui falo especificamente a respeito da leitura dos livros de Literatura, sem entrar no mérito do que é (ou era) efetivamente cobrado nos vestibulares, dentro das questões de Literatura.

³⁰ A Professora Dr.^a Tânia Ramos coordena uma pesquisa PIBIC, desde 2005, dentro do projeto Memórias de Leitura, intitulada “Literatura com(o) disciplina” que se dedica ao estudo do espaço curricular reservado à Literatura no ensino médio, bem como à Literatura voltada ao vestibular. Essa pesquisa, também desenvolvida até 2010 pela então bolsista PIBIC, Tanay Gonçalves Notargiacomo (hoje, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura da UFSC), buscou traçar um perfil de alunos-leitores e sua relação com as listas obrigatórias de livros para o vestibular da UFSC.

Se, por um lado, a inclusão de uma lista de obras no exame vestibular tem potencialmente condições de elevar o número de leitores de boas obras, por outro lado é difícil saber o quanto isso tem ocorrido na prática, uma vez que, para muitos estudantes, é mais fácil comprar um livro que já contenha “tudo” (resumos e análises) do que ter de trilhar o caminho esperado, qual seja o da leitura das obras e, eventualmente, de apreciações críticas. (CEREJA, 2005, p. 78-79).

No entanto, apesar deste “mercado paralelo” de resumos de obras literárias, ainda assim há aqueles que leem as obras na íntegra e, inclusive, aqueles que, nesse momento, descobrem o gosto pela leitura. Andrade destaca que, em média, 70% das obras indicadas nas listas dos vestibulares correspondem à literatura contemporânea (ANDRADE, 2003), o que, no meu entendimento, pode contribuir bastante para o estímulo da leitura, em especial para aqueles que ainda não foram contaminados pelos “vírus da leitura” (RITER, 2009, p. 37; SEIXAS, 2011, p. 8).

No que diz respeito ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), por ser um assunto muito em pauta ultimamente, detenho-me um pouco mais. Criado em 1998, pelo Ministério da Educação, o Enem avalia o desempenho dos alunos na conclusão do ensino médio. Ao longo de todos esses anos, o exame vem sofrendo algumas reformulações, mas a maior, sem dúvida, ocorreu em 2009, quando o Ministro da Educação, Fernando Haddad, comunicou que o exame viria a substituir o vestibular das universidades federais. Para tanto, o Enem passou a ter, além da redação, 180 questões objetivas (até então eram 63) divididas em 4 grandes áreas, a saber: Linguagens, Códigos e Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Todas são questões interdisciplinares, envolvendo vários conteúdos e disciplinas.

A proposta do MEC é que esse exame seja um “vestibular” unificado para todo o país, substituindo os processos seletivos de cada universidade federal; e que no futuro possa, inclusive, ser estendido para as instituições de nível superior privadas.

Com relação à questão da leitura, o Enem veio para reforçar a importância desta prática, tendo em vista que o exame, no geral, exige uma boa capacidade de leitura e compreensão dos alunos para a

resolução das questões propostas. E, analisando as provas, não se pode negar que o estudante que tem uma boa prática de leitura desenvolvida, que consegue ler e interpretar textos com mais facilidade, pode conseguir resolver muitas das questões apenas usando esta habilidade. De acordo com uma notícia veiculada no site *Portal Educação*, em setembro de 2011:

Pouco mais de um quarto das questões objetivas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) são de simples leitura e interpretação de texto. A análise, realizada pelo UOL Educação, levou em conta as duas últimas provas, aplicadas no ano passado a cerca de 3,2 milhões de estudantes. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2011).

Se por um lado o Enem foi positivo para a preocupação do desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, por outro deixa a desejar quando o assunto é propriamente a Literatura,³¹ ainda mais levando em consideração o fato de que, para o exame do Enem, não há uma lista obrigatória de leitura de obras literárias, como nos vestibulares. Segundo reportagem veiculada na Revista *Veja*, em 12 de outubro de 2011, “a literatura está virtualmente ausente do Enem. Para os técnicos do MEC, o gato dos quadrinhos é mais relevante culturalmente do que Graciliano Ramos ou Castro Alves.” (TEIXEIRA, 2011, p. 136). Entendo essa crítica, que foi baseada num levantamento realizado por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como pertinente até um determinado ponto, levando em consideração a ausência do texto literário nos atuais exames com questões relativas à Literatura realmente, pois, quando aparece, na maior parte das vezes, serve “apenas como ilustração para problemas de outras disciplinas” (TEIXEIRA, 2011, p. 138).³² Porém,

³¹ A mesma pesquisa PIBIC citada anteriormente, coordenada pela Professora Dr^a Tânia Ramos, e desenvolvida atualmente pela bolsita Ana Luiza Bazzo da Rosa, agora passa a focar o Enem e sua relação com a leitura da Literatura.

³² Exemplo de uma questão do Enem aplicado em 2010:

Questão 116 – Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia

quando essa crítica invade o campo de uso de outras linguagens nos processos seletivos, como as histórias em quadrinho, por exemplo, acredito que é um retrocesso. Não cabe usar esta comparação da presença de autores considerados cânones da Literatura e de um personagem dos quadrinhos, como aparece na reportagem, como parâmetro para analisar a presença ou ausência da Literatura nos exames. Nesse ponto, entendo que Teixeira, responsável pela matéria, foi não foi feliz nos recursos ali utilizados.

Deixando esse ponto de lado, e ainda seguindo a leitura dessa reportagem, conforme Teixeira,

Tradicionalmente, o antigo vestibular tendia a enfatizar períodos e escolas literárias, às vezes em detrimento da leitura. Era mais importante saber que Lima Barreto era “pré-modernista” (classificação genérica e duvidosa) do que ler *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. O Enem tinha a intenção de corrigir essa distorção. De fato, perguntas sobre períodos literários estão quase ausentes. O problema é que não se está perguntando nada no lugar. (TEIXEIRA, 2011, p. 138).

enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B) quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

É óbvio que um exame que testa o conhecimento sobre Literatura a partir da cobrança da memorização de características de escolas literárias em detrimento da leitura das obras literárias é inapropriado, do ponto de vista da educação literária. Porém, abdicar totalmente do conhecimento a respeito da nossa Literatura, pensando que esse exame trata-se, de certa forma, da porta de entrada de estudantes ao nível superior, me parece ser radical demais. É importante que haja um “meio-termo” para esta discussão.

Apesar disso, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, continua defendendo a substituição do vestibular pelo Enem, alegando que não se consegue organizar o ensino médio se cada instituição fizer um programa de ingresso diversificado.³³ Concordo com essa afirmação do Ministro, pois com um exame único como processo seletivo de ingresso para todas as universidades do país, além de facilitar a vida dos estudantes com relação a despesas e locomoção para prestar as provas em diversos locais e datas diferentes – o que muitas vezes inviabiliza a participação dos aspirantes a calouros –, também permite uma melhor preparação por parte dos alunos para o exame, tendo em vista que não teriam mais que se preocupar com relações de conteúdos diferentes para cada vestibular. Todavia, é necessário, antes, que algumas inadequações sejam revistas (como no caso da presença do texto literário apenas como pretexto para discutir questões relacionadas a outras disciplinas e conteúdos diversos) e que haja realmente um conjunto de ações em prol da organização do ensino médio, como colocado pelo Ministro da Educação. Caso contrário, esse nível escolar vai continuar sem identidade própria, sem um objetivo predefinido.

³³ Essa fala do Ministro aconteceu durante o 1º Encontro “Pensando o Desenvolvimento do Brasil – Desafios e Perspectivas para a Educação Básica”, ocorrido em 10 de outubro de 2010, na Fundação Getúlio Vargas.

3

LITERATURA CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Há educadores e pesquisadores do tema que defendem a ideia de que, para o trabalho de iniciação à leitura, em especial envolvendo crianças e adolescentes ou adultos que nunca gostaram de ler, a leitura de qualquer livro que de algum modo desperte a atenção pode ser um ponto de partida para o leitor iniciante empreender, futuramente, voos mais audaciosos.

(CARNEIRO, 2010, p. 54)

Este capítulo traz a essência desta dissertação. Aqui traço uma breve crítica a respeito da insistência no trabalho exclusivo com o cânone literário e como isso, de certa forma, não contribui para a formação do leitor. Na sequência, apresento minha proposta de mudança à metodologia tradicional de ensino de Literatura, (sobre a qual a epígrafe deste capítulo já adianta um ponto importante) fazendo uma aposta na Literatura contemporânea. Depois, relato alguns projetos, propostas e sugestões que encontrei, dentro dessa mesma perspectiva, visando à formação do leitor, com o intuito de ratificar que a proposta aqui apresentada é válida. E, por fim, sugiro um esboço de uma breve antologia com sugestões de leituras de textos contemporâneos para serem lidos com os alunos do ensino médio.

3.1 O CÂNONE LITERÁRIO x ESTÍMULO À LEITURA – UMA QUESTÃO QUE INCOMODA

Observando tantas pesquisas e trabalhos que vêm sendo discutidos na academia a respeito da formação do leitor, uma inquietação sobre a leitura de Literatura no ensino médio desponta de forma acentuada: por qual motivo a Literatura contemporânea ainda não está no centro das leituras realizadas na escola?

Antes de fixar meu olhar na análise do motivo que leva o professor a continuar trabalhando com uma estratégia didática já

considerada ultrapassada, proponho uma breve reflexão a respeito do cânone literário.

O que enquadramos no conceito de cânone³⁴ literário são obras de renomado valor estético e cultural de uma sociedade. Entretanto, esse conceito é muito amplo e também muito complexo, tendo em vista que teríamos que ter claros todos os critérios de atribuição de valor para então estabelecermos quais obras seriam consideradas canônicas, para cada sociedade analisada; ou seja, a questão do cânone literário traz muitas controvérsias, principalmente se formos entrar na discussão de como foram estabelecidos os critérios de inclusão (ou exclusão) de obras literárias nessa classificação.

Não estou sugerindo, de forma alguma, a renúncia do cânone (é evidente a sua importância), no entanto seria interessante repensar sua abertura, estabelecendo parâmetros menos centralizados, procurando respeitar a diversidade e as diferentes tradições literárias. Além disso, em se tratando da leitura do cânone na escola, já houve um tempo em que se pensava que, lendo o cânone, os alunos absorveriam o domínio de uma língua culta – dado este já refutado. Hoje, já há vários estudiosos que apostam em uma maior abertura, mais flexível, nessa seleção de títulos, não se fixando somente em obras canônicas; pois já se sabe que a leitura dessas obras na escola, em determinados momentos, pode deixar de interessar o aluno pelo seu distanciamento tempo/espaço na relação obra/leitor. Todorov reforça que

[...] devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de

³⁴ “Em grego, o cânone era uma regra, um modelo, uma norma representada por uma obra a ser imitada. Na Igreja, o cânone foi a lista, mais ou menos longa, dos livros reconhecidos como inspirados e dignos de autoridade. O cânone importou o modelo teológico para a literatura no século XIX, época da ascensão dos nacionalismos, quando os grandes escritores se tornaram os heróis do espírito das nações. Um cânone é, pois, nacional (como uma história da literatura), ele promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e dos latinos, compõe um firmamento diante do qual a questão da admiração individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva.” (COMPAGNON, 2001, p. 226-227).

adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2009, p. 82).

Esta afirmativa de Todorov vem ao encontro daquilo em que acredito: para a formação do leitor, o importante é o estímulo à leitura a partir de textos que sejam mais atrativos aos alunos. Depois de desenvolvido o gosto pela leitura, os alunos terão oportunidade de *refinar* suas leituras, pois uma vez contagiados pelo prazer de ler e conscientes da importância de ser um leitor crítico, o interesse por novas leituras será uma consequência.

Contudo, ainda que essas considerações não sejam uma total novidade, não podemos afirmar que grande parte dos professores que trabalham com Literatura compactue com isso ou direcione seus esforços em sala de aula para a formação do leitor. Como já discutido no capítulo anterior, a manutenção daquela metodologia já considerada ultrapassada, de leitura preferencial de obras canônicas ou somente fragmentos de obras literárias, no trabalho com a Literatura, pode também ser encarada como resultado da insatisfação do professor com o processo que envolve a educação como um todo. Todavia, ainda que muito dessa insatisfação se justifique, o profissional professor não pode, de forma alguma, repassar esse descontentamento para o aluno, de forma a prejudicá-lo. Logo, é necessário buscar meios para reparar essa falha e possibilitar que a educação literária e a formação do leitor não sejam comprometidas.

E justamente focando na formação do leitor, é importante atentar, como já mencionado anteriormente, para o fato de que o jovem, geralmente, identifica-se melhor com textos que trazem algo de sua realidade, pois assim a leitura se relaciona, de alguma maneira, com suas experiências. Como confirmado por Tânia Ramos e Gizelle Corso,

[...] muitos alunos sabem o que querem ler e centram seu olhar sobre o prazer de ler textos mais contemporâneos. Muitos dizem que não fazem questão da leitura dos clássicos, de livros do século XIX e entendem que ler sem satisfação acarreta num desinteresse, numa leitura com contagem regressiva e num possível abandono

permanente dos livros. (RAMOS; CORSO, 2010, p. 84).

Já Barthes colocava sabiamente que, para o ensino de Literatura na escola, seria importante reverter o “clássico-centrismo”, isto é, buscar estudar a história da Literatura de trás para frente; do mais recente para o mais antigo; pois, dessa forma:

[...] já não se veriam mais infelizes estudantes obrigados a trabalhar em primeiro lugar o século XVI, cuja língua mal entendem, a pretexto de que ele vem *antes* do século XVII, também este todo ocupado com querelas religiosas, sem qualquer relação com a situação deles. (BARTHES, 2004, p. 51, grifo do autor).

Por tudo isso, aposto, para a formação do leitor no ensino médio, no trabalho que é desenvolvido a partir da leitura de textos contemporâneos.

3.2 UMA APOSTA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA³⁵

Numa possibilidade de melhorar esse contexto, visando à formação de leitores, acredito que a leitura será benquista pelos alunos se os textos se relacionarem, de alguma forma, com a realidade que os cerca e com seus interesses. Uma vez que consiga se reconhecer e reconhecer “seu mundo” nas leituras propostas pela escola, o aluno poderá encontrar a motivação necessária para vir a se tornar um leitor e,

³⁵ Para não usar o termo “contemporâneo” como fixado a uma data, preso ao sentido cronológico; busco em Agamben um sentido mais amplo: “Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e, é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber a aprender o seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 58-59). E também: “O contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder.” (AGAMBEN, 2009, p. 72).

assim, as leituras realizadas poderão agregar mais conhecimento à sua vida, como Gizelle Corso e Josiele Ozelame comentam:

A leitura de textos por lazer/prazer permite que os alunos estabeleçam relações com outras áreas do conhecimento, extraindo diferentes conteúdos, fazendo diversas conexões a partir de suas experiências do dia a dia. (CORSO; OZELAME, 2009, p. 72).

Pensando nisso, uma proposta fundamentada na Estética da Recepção poderia introduzir esse aluno, no mundo literário, de uma maneira gradativa, primeiro estabelecendo uma relação com o horizonte de expectativa do discente, fazendo uso de textos com temática e linguagem mais próximas de sua realidade, para depois, aos poucos, ir ampliando seu repertório.

Nessa mesma perspectiva, José Luís Jobim aposta numa espécie de “gradação textual” como método de inserção da Literatura na vida escolar, de forma a fazer com que o aluno se sinta mais à vontade com os textos e possa, gradativamente, ir aperfeiçoando e alargando seu horizonte de leituras:

A introdução do texto literário em classe deve sempre ter em conta o universo dos seus receptores, estabelecendo, se for o caso, uma “gradação textual” para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil [...] a partir do momento que despertamos a atenção do educando para a Literatura, a partir de textos mais “fáceis”, poderemos, com melhor efeito, introduzi-lo no mundo das linguagens mais “difíceis” (por exemplo, a do Barroco), ou no mundo dos temas que não fazem parte (ainda) de seu universo. (JOBIM, 2009, p. 117).

O dia a dia da sala de aula, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, pode se tornar notoriamente desestimulante e massacrante, tanto para o aluno como para o professor, se não houver a insistência diária no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais interativo e estimulante. O professor precisa sempre buscar novas alternativas de ensino e de inserção do conteúdo

aplicado no mundo real para que o aluno possa se motivar com as quebras de rotinas e entender a importância do estudo para o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

A partir de toda essa reflexão, sugere-se, então, que o professor inicie o trabalho com a Literatura a partir da leitura de textos contemporâneos, que estejam mais próximos à realidade dos alunos, evitando, assim, aquele bloqueio inicial que se cria ao apresentar a Literatura ao estudante a partir de textos do trovadorismo, classicismo, barroco, entre outros. Fazendo um caminho contrário, partindo do mais contemporâneo, esse professor pode vir a conquistar o aluno e, após certa maturidade de leitura, este terá bagagem para ler uma obra clássica,³⁶ compreender e apreciar, ou até renegar, mas já com argumentos sólidos para isso.

Para tanto, é imprescindível que o professor abandone o preconceito a “certos tipos” de leitura:

Não se deve ter preconceito quando um jovem manifesta interesse por um tipo de livro. *Qualquer* livro é melhor do que livro nenhum. Um exemplo: a crença de que jovens se assustam com “livros grandes”, com muitas páginas, foi por água abaixo quando começou o fenômeno *Harry Potter*. Pode quem quiser falar mal do bruxinho inglês, mas a verdade é que ele fez muitos meninos e meninas perderem o medo de ter na mão um livro de trezentas páginas ou mais. Isso é um feito. (SEIXAS, 2011, p. 9, destaque do autor).

A colocação de Heloisa Seixas, retirada do livro *O prazer de ler*, é realmente uma crítica que não pode mais ser desconsiderada. É comum encontrar professores “torcendo o nariz” para a leitura dos chamados *best-sellers*, como pontua Meiry P. Mezari: “Essa conotação

³⁶ Lembrando que clássico e cânone são conceitos diferentes. Enquanto este é um constructo, é definido por alguém em um determinado momento (como visto na seção anterior com a definição dada por Compagnon); clássico, de acordo com a definição de Calvino, em *Por que ler os clássicos*, “[...] são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]” (CALVINO, 2007, p. 11). Ou seja, obras de valor atemporal.

pejorativa dos Best-Sellers ocorre principalmente no âmbito acadêmico. O simples fato de um livro estar no topo das listas de mais vendidos ou mais prestigiados, muitas vezes, é motivo para que se diga que se trata de uma obra ruim” (MEZARI, 2011). Porém, esse prejulgamento não pode ser aceito. Principalmente pensando no estímulo à leitura, e reforçando que no momento de introdução desse jovem à Literatura toda leitura é válida (ou como disse Seixas: “Qualquer livro é melhor do que livro nenhum”), não se pode permanecer com esta cultura de exclusão de obras que não são consideradas canônicas.

Se realmente queremos que os alunos sejam leitores, capazes de construir significados e inseri-los na trilha do pensamento próprio, autônomo, livre e audaz, é necessário mudar os planos de estudo e estimular mudanças nas atitudes dos docentes de língua e literatura para que, entre outras coisas, compreendam que o trabalho e o tédio são inimigos da leitura. (GIARDINELLI, 2011, p. 121).

Portanto, como muito bem expressou Mempo Giardinelli, é preciso mudar aquela postura de ensino tradicional da Literatura. Partindo da leitura e análise de textos da Literatura contemporânea, dentro de uma seleção que aborde textos mais próximos à realidade dos alunos e que, portanto, estabeleçam um maior contato com os mesmos e, conseqüentemente, uma maior aceitação, busca-se uma maior integração desses estudantes com esse mundo da arte das palavras.

Depois desse primeiro contato literário, pressupondo uma maior aproximação do aluno com a Literatura, sem os bloqueios causados pela tentativa enfadonha e maçante de iniciar esse estudo pela mera apresentação de informações da periodização literária, acredito que o aluno terá maior receptividade com outros textos literários, uma vez que já terá uma certa intimidade e saberá identificar, após os estudos necessários, características próprias dos textos; assim como também poderá desenvolver um grau mais elevado de análise da Literatura e da sociedade.

É necessário permitir também que o aluno tenha liberdade de escolha nas suas leituras; sugestões de leituras são sempre válidas, desde que haja uma grade de opções dentre elas e que os alunos possam participar, de forma ativa, no processo de discussão das leituras a serem realizadas – ainda que sejam as leituras realizadas na escola. De acordo

com Marta Moraes da Costa, é importante oferecer ao leitor “o acesso a um amplo e diversificado repertório, para que ele possa fazer suas escolhas e arrepende-se, ou não, delas mais tarde. Reconhecendo, porém, que teve liberdade para constituir-se sujeito de suas opções.” (COSTA, 2006, p. 88).

A partir desse momento de amadurecimento como leitor, o aluno já terá condições de ler, compreender e apreciar outras obras literárias, consideradas por ele, a princípio, mais complexas e, dessa maneira, estabelecer as relações necessárias para o entendimento da história da Literatura, verificando que não existe uma separação, propriamente dita, da obra, do autor e do contexto histórico-social, tendo em vista que eles se complementam na análise literária.

Visualizando uma sequência deste trabalho inicial de introdução da leitura literária, partindo da leitura de textos contemporâneos (sendo que os motivos dessa opção já foram antes esclarecidos), com a diversidade de leituras e com o alcance de um prévio amadurecimento como leitor, acredito que o passo seguinte pode abarcar a leitura de obras consideradas atuais, pensando na conceituação proposta por Rildo Cosson: “Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação.” (COSSON, 2007, p. 34).

Com isso, esse aluno poderá, aos poucos, ir aumentando seu repertório de leituras, ir expandindo seu horizonte de expectativas e se formar um leitor crítico.

O “desabafo” de Gabriela Rodella Oliveira vem ao encontro de tudo o que foi dito até aqui:

Talvez, se as aulas de literatura deixassem de ser aulas *sobre literatura* e se tornassem aulas *de leitura*, como propagam as OCNEM [Orientações curriculares nacionais para o ensino médio], pudéssemos efetivamente formar leitores literários. Talvez se trouxéssemos para a sala de aula a discussão sobre os livros que os adolescentes leem por conta própria, pudéssemos prepará-los para a leitura e a discussão de uma obra como *Dom Casmurro*. (OLIVEIRA, 2011, p. 8).

De fato, todas essas mudanças são válidas e possíveis, entretanto exigem um repensar geral no ensino da leitura da Literatura. Regina Zilberman (1988) afirma que a escola tem poder para promover essas mudanças e fazer da leitura um instrumento de libertação dos leitores.

E falando especificamente do trabalho com a Literatura contemporânea, trago aqui uma citação bastante pertinente da Professora Tânia Ramos:

O espaço da literatura contemporânea é aquele onde o professor mais do que nunca tem que se comportar como leitor. Ele não tem como se valer (ou se repetir) de uma fortuna crítica canônica e canonizadora. Mas ele tem como tentar exercer a sua força interpretadora e o seu potencial criativo no salutar exercício da leitura inaugural. O professor diante de um texto contemporâneo tem, ele mesmo, que responder à esfinge: decifra-me ou te devoro. (RAMOS, 2002, p. 27).

Assim, optar pelo trabalho com textos literários contemporâneos é também um desafio para o professor; pois ele se obriga a ser construtor de seu próprio conhecimento, buscando pensar as re(a)apresentações desses textos, construindo também críticas sem respaldo de estudos ou discussões anteriores, já que muitas obras contemporâneas não possuem fortuna crítica (pelo menos não logo de imediato à sua publicação). Mas ao mesmo tempo em que essa escolha pode ser encarada como um obstáculo, ela também deve ser vista como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional para este professor que não se acomoda diante da mesmice de uma metodologia tradicional de ensino da Literatura e busca meios para inovar, objetivando o crescimento do seu aluno-leitor.

3.3 ESTRATÉGIAS QUE DERAM CERTO E OUTRAS SUGESTÕES

Pensando na necessidade de alterar a metodologia de trabalho com a Literatura, fugindo daquela proposta tradicional de iniciar os estudos literários, no 1º ano do ensino médio, pela periodização literária, e, principalmente, visando à formação de leitores, muitos projetos já foram implantados em diversos lugares e muitas pesquisas continuam sendo realizadas.

Acho importante relatar aqui, ainda que brevemente, algumas dessas ações realizadas, até com o intuito de mostrar que propostas de mudanças estão vingando e que vale a pena recorrer ao novo, insistir por transformações e/ou reformulações e resistir à tentação de permanecer estanque, parado num mesmo lugar, num comodismo que não leva a lugar nenhum.

Início com a proposta da Professora Luzia de Maria que, inclusive, está relatada no livro *Clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* Assim como o título do livro já anuncia, Luzia de Maria promoveu um clube do livro, com seus alunos do ensino médio, de uma escola da rede estadual, em Niterói, já em 1982. Projeto este que foi repetido outras vezes até 1987. A proposta, vinculada diretamente à formação do leitor, buscava estimular nos alunos o hábito e o gosto pela leitura. O compromisso dos estudantes era a leitura de, no mínimo, cinco livros por bimestre, com a anotação dos relatos de suas experiências com aquelas leituras efetuadas; a participação nas discussões propostas para cada livro; e a elaboração de um texto escrito entregue à professora ao final de cada bimestre. De acordo com Luzia de Maria:

Nessa proposta pedagógica de leitura, os alunos eram permanentemente desafiados a comentar suas impressões acerca do que tinham lido. Isso era feito não como um evento, previamente preparado: não, isso era prática cotidiana. Eles eram convocados a organizar seu pensamento, eram levados a “arrumar as palavras” numa expressão clara, coerente, compreensível por todos. Ao terminar cada leitura, imediatamente deviam registrar suas impressões em um texto escrito. Minha expectativa era que escrevessem ao menos duas páginas, de um caderno pequeno. Quando começaram a se apaixonar pelas leituras, muitas vezes escreviam oito, dez, e até quatorze páginas sobre um mesmo livro. Lendo os cadernos, era visível o crescimento da escrita, as palavras fluíam melhor, o domínio da sintaxe ia progressivamente se consumando. O vocabulário, ah! esse ia se tornando cada vez mais rico e variado. (MARIA, 2009, p. 233).

Para confirmar o êxito deste trabalho na formação de leitores, o livro traz alguns relatos/depoimentos daqueles seus alunos que participaram do clube do livro, quando estavam no ensino médio, e que, em 2008, já adultos, contaram o que significou aquela experiência para a vida deles. Selecionei alguns desses relatos para expor aqui:

“[...] a professora trabalhava bem a conscientização de que a leitura de bons livros, de bons autores, nos levaria a um crescimento pessoal, profissional e social além do que poderíamos imaginar, e que todo esforço inicial se transformaria em prazer, pois, logo, nos acostumaríamos com o hábito saudável da leitura. E foi exatamente o que aconteceu comigo.” (Ronaldo Dias de Lima, p. 248).

“Tenho orgulho de dizer que, em dois bimestres, li 53 livros. Percebi que o ensino convencional da língua portuguesa sem o incentivo à leitura com prazer nos faz ‘não leitores’. Aliás, faz menos ainda, nos limita ao analfabetismo funcional. Vale dizer, sabemos ler, mas não entendemos o significado das mensagens. A viagem pelo mundo das palavras impressas nos livros é capaz de nos libertar da ignorância inconsciente que nos é imposta de forma voluntária e consciente.” (Maria de Fátima Caldas Guimarães, p. 253).

“Acabei me tornando sócia da biblioteca de Niterói, que ficava bem em frente ao liceu, descobri que meu pai tinha a coleção completa de José de Alencar trancada no armário e hoje sou fã de carteirinha de Erico Verissimo e família. Olhai os lírios do campo é meu livro de cabeceira, ainda gosto de folhear meu desbotadíssimo livro de bolso, abrir numa página qualquer e reler. E, ao completar um ano, a partir daquela perguntinha ‘Quantos livros você já leu?’, minha envergonhada lista de quatro linhas passou a ter o tamanho da minha imaginação, com mais de setenta livros lidos e muitas ideias.” (Luciana Castro, p. 287).

“Entretanto, grata foi a minha surpresa ao descobrir que os livros do Machado de Assis, José de Alencar, João Ubaldo, Clarice Lispector, dentre outros, não eram nada chatos, como nos diziam os vestibulandos. Descobrir as raízes do nosso povo, da nossa cultura, viajar pela história do nosso país, da América Latina, foi uma experiência fascinante e gratificante. Até hoje guardo meu caderno de relatórios e vários dos livros adquiridos naquela época, tendo até relido meus preferidos, Olga, A casa dos espíritos e Dom casmurro.” (Kátia Cristina Caldas Gouveia, p. 291).

“Suas aulas de português apresentavam-se de modo inovador e instigante, bem interessante para jovens adolescentes entediados com a mesmice e acostumados a métodos tradicionais de ensino. Sua proposta ousada incitava os alunos à prática da leitura, mas de forma bem democrática e liberal. O importante era ler. Nada era imposto. Ler tinha que ser prazeroso, e, dessa forma, seu objetivo de aguçar nos alunos o gosto pela leitura ia se concretizando.” (Ligiane Pessanha, p. 294).

“Sei também que a grande maioria da turma se graduou em universidades públicas, coisa não muito fácil para quem veio de ensino igualmente público, mas não igualmente prestigiado. E sei também que existem muitos mestres e doutores saídos dali. Uma performance, certamente, bem acima da média.” (Éverton Lopes Bonifácio, p. 298).

“Ela soube nos conquistar pouco a pouco. Ela, muito esperta, mesclou uma lista de livros indicados por nós aos dela. Após cada bimestre, nos reuníamos com algum escritor e outras turmas para contar as experiências que mais nos tocaram. Neste momento, além de desenvolvermos a oralidade, incentivávamos uns aos outros com a nossa emoção. Que bárbaro!” (Saulo Nixon de Souza Sobrinho, p. 299).

Percebe-se, com esses relatos, que a Professora Luzia de Maria teve êxito no seu projeto, ainda que se possa verificar que, num primeiro momento, de acordo com o que se encontra no livro, alguns alunos apresentaram uma certa recusa à proposta da professora; e outros acharam que não seriam capazes de cumprir aquilo que ela havia colocado ou ainda que esse projeto seria mais uma atividade “chata” da escola. No entanto, como se pode ver pelos depoimentos, o resultado foi bastante positivo e ainda ultrapassou as expectativas, tanto da professora quanto dos alunos envolvidos.

Mais do que apenas cumprir um certo número de leituras e escrever a respeito daquilo que eles leram, os alunos tiveram oportunidade de também sugerir leituras e ouvir sugestões de seus colegas; além de ouvir os relatos empolgados das leituras realizadas pelos outros alunos. Nos depoimentos, percebemos que o prazer pela leitura foi descoberto e o que começou como mais uma atividade escolar se transformou em um “hábito saudável”, que os levou a se formarem leitores e isso teve uma influência bastante positiva em suas vidas.

De fato, é emocionante perceber como uma mudança de metodologia, às vezes bem simples, pode fazer grande diferença no desenvolvimento das pessoas. Isso só vem a corroborar com tudo o que foi dito até aqui a respeito da importância da leitura e com a necessidade de se tentar novas propostas de trabalho para estimular a formação do leitor.

**

Outra proposta interessante vem de Campina Grande – Paraíba. Este projeto me foi apresentado pelo Professor Hélder Pinheiro, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que gentilmente me enviou por correio uma cópia do mesmo. Projeto esse que faz parte dos Referenciais Curriculares para o ensino médio, desenvolvido em 2006 pela Secretaria da Educação e Cultura da Paraíba, com base nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). A parte aqui em pauta, que se refere ao trabalho com a Literatura, coloca a leitura literária em pauta.

O fato de ter como meta a leitura das obras desloca o foco do ensino tradicionalmente voltado para uma historiografia excessivamente

abrangente, geradora de uma abordagem que põe ênfase no decorar características de autores e estilos de época, para uma prática em que o leitor, diante do texto lido, terá condições de discutir diferentes questões que o enfrentamento com o texto possa suscitar. (PARAÍBA, 2006, p. 2).

O objetivo nesse modelo “visa o tempo todo levar o leitor a dialogar com o texto e a dialogar com os colegas e o professor sobre as questões suscitadas pelo texto”, partindo da ideia de se trabalhar “com obras cujas situações representadas e a linguagem estejam mais próximas das experiências dos jovens leitores” (PARAÍBA, 2006, p. 3).

Com esse projeto,

[...] propõe-se uma *inversão* no modo como se apresentam os conteúdos do ensino médio. Ao invés de iniciar os estudos literários por autores de 5 ou 6 séculos passados, iniciar com autores contemporâneos. E, ao invés de privilegiar o puro historicismo, trabalhar a partir dos gêneros literários. Desse modo, propõe-se uma outra possibilidade de trabalhar detidamente obras literárias nas três séries do ensino médio, abandonando o estudo de meros fragmentos de obras, que é marca registrada de nossos livros didáticos. Essa perspectiva de trabalho favorece a formação de educandos-leitores-debatedores do texto literário e deverá estimular cada vez mais os professores a se tornarem também leitores de literatura. [...] estamos propondo que, no primeiro ano, sejam estudadas poesia, narrativa (conto e/ou crônica) e literatura dramática; no segundo ano, narrativa (romance) e já iniciar, neste ano, com um panorama de história da literatura brasileira. (PARAÍBA, 2006, p. 3, grifo meu).

Ou seja, a proposta aqui é deixar o trabalho com a história da Literatura para o final do ensino médio, quando os alunos já tiverem uma certa ‘bagagem’ de leituras:

Deslocar o estudo da história da literatura brasileira para o final do ensino médio, ao mesmo tempo em que se procede a uma mudança no

modo de ensinar literatura, traz inúmeras vantagens. A primeira delas é a de que os educandos, já treinados na leitura integral de obras e minimamente capazes de discutir aspectos formais e temáticos, poderão ter uma visão menos mecanicista de nossa história da literatura. Muitas obras deverão ser conhecidas, uma vez que a opção pelo estudo a partir de gênero poderá misturar textos de diferentes épocas. (PARAÍBA, 2006, p. 11).

Conforme relato do Professor Hélder Pinheiro,³⁷ o projeto foi implementado no ensino médio das escolas da rede estadual da Paraíba, com sucesso de aceitação por parte dos alunos. No entanto, com a mudança de governo, infelizmente, não foi levado à frente. Mas, como já existe o projeto pronto e já foi verificado que pode apresentar bons resultados, ainda há esperança de que haja continuidade no desenvolvimento do mesmo.

Com efeito, é uma proposta interessante, ainda que seja necessário primeiro um planejamento muito cuidadoso para os três anos do ensino médio, com grande comprometimento por parte dos professores e de todos os responsáveis pelo projeto para que o mesmo não seja interrompido durante esse período, pois isso pode acarretar prejuízo, em termos de conhecimento de conteúdo, para os alunos.

A ideia de trabalhar a historiografia literária no final do ensino médio, quando os alunos já tiveram contato com diversos gêneros literários e um repertório de leituras mais variado pode fazer com que os alunos tenham mais facilidade para compreender que a Literatura não é estanque, que o contexto sócio-histórico-cultural pode influenciar na escrita de uma obra, e que, sobretudo, influencia na sua recepção, já que a literatura se realiza na leitura (COMPAGNON, 2001, p. 149).

Essa percepção poderá fazer com que os alunos do ensino médio passem a visualizar a história da Literatura como uma parte importante para complementar a leitura de uma obra e não mais como um monte de dados a serem memorizados.

**

³⁷ Fala apresentada na mesa-redonda “Ensino de Literatura e Formação na área de Letras”, durante o XII Congresso Internacional Abralic, realizado em Curitiba, entre os dias 18 e 22 de julho de 2011.

Também quero mostrar aqui uma sugestão, agora especificamente de leitura, apresentada pela Revista *Veja*, em 18 de maio de 2011, numa reportagem especial intitulada: “Uma geração descobre o prazer de ler”. A matéria aborda a questão da leitura literária realizada pelos jovens, mostrando como a liberdade na escolha das leituras iniciais muitas vezes dá margem para que o adolescente/jovem desenvolva mesmo o gosto pela leitura e, a partir daí, desabroche seu interesse por leituras mais complexas [além dos *best-sellers* das leituras iniciais], chegando até a leitura dos cânones da Literatura nacional e universal. A revista relata alguns casos de adolescentes e jovens que formaram grupos de leitura de livros clássicos, de uma jovem que faz crítica de um livro por semana em seu *blog* (com apoio das editoras), dentre outras situações de sucesso da constituição do leitor.

Quando a saga do bruxinho virou mania entre as crianças e os adolescentes, uma década atrás, vários céticos apressaram-se em decretar que esse seria um fenômeno de resultados nulos. Com o eminente crítico Harold Bloom à frente, argumentavam que Harry Potter só formaria leitores de Harry Potter – os livros da inglesa J. K. Rowling seriam incapazes de conduzir a outras leituras e propiciar a evolução desses iniciantes. Jovens como Iris desmentem essa tese de forma cabal. Ler é prazer. E, uma vez que se prova desse deleite, ele é mais e mais desejado. Basta um empurrãozinho – como o que a universitária ofereceu por meio do convite em seu blog – para que o leitor potencial deslanche e, guiado por sua curiosidade, se aventure pelos caminhos infinitos que, em 3.000 anos de criação literária, incontáveis autores foram abrindo para seus pares. (MEIER, 2011, p. 100).

A ideia é mostrar que, mesmo diante de tantas ressalvas, *best-sellers* podem sim ser um passo inicial para a formação de um leitor [o que reforça minha tese de que toda leitura é válida neste primeiro momento de contato com a Literatura, pensando na formação do leitor].

[...] o sistema de ensino em franco declínio e sua tradição de fracasso na missão de formar leitores,

o pouco apreço dado à instrução como valor social fundamental e até dados muito práticos, como a falta e a pobreza de bibliotecas públicas e o alto preço dos exemplares impressos aqui, conspiravam (conspiram, ainda) para que o contingente de brasileiros dados aos livros minguasse de maneira irremediável. Contra todas as expectativas, porém, vem surgindo uma nova e robusta geração de leitores no país – movida, sim, por sucessos globais como as séries *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *Percy Jackson*. (MEIER, 2011, p. 100).

As sugestões de leitura, dentro da perspectiva de que “um livro puxa outro” (MEIER, 2011, p. 102), são bastante interessantes e podem servir inclusive para os professores do ensino médio terem ideia de como chegar à leitura de livros clássicos – se este for o objetivo – aproveitando o gancho de leituras iniciais dos livros contemporâneos, inclusive os *best-sellers* que a garotada normalmente gosta (Estas sugestões estão reproduzidas no ANEXO 1).

Por exemplo, partindo da leitura da série *Harry Potter*, da autora inglesa Joanne K. Rowling, sugere-se a leitura de diversos outros livros, como: *Os doze trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato; *Ivanhoé*, de Walter Scott; *Odisseia*, de Homero; chegando a *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Ou ainda, a série do detetive *Sherlock Holmes*, de Conan Doyle; *A ilha do tesouro*, de Robert L. Stevenson; *O Aleph*, de Jorge Luis Borges; chegando a *As cidades invisíveis*, de Italo Calvino.

Se o início da leitura for com os livros da saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, as sugestões para continuação são: *Drácula*, de Bram Stoker; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e *Hamlet*, de William Shakespeare; dentre outras opções possíveis que são apresentadas na matéria da revista.

Partindo da leitura de *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, sugere-se a leitura de: *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank; *Minha vida de menina*, de Helena Morley; *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert; chegando até a leitura de *O primo Basílio*, de Eça de Queiros.

Com isso, é possível sim aproveitar aquelas leituras “da moda”, que os adolescentes e jovens tanto gostam e, a partir daí, aos poucos, ir oferecendo outras leituras que possam ir interessando os alunos, seguindo alguma linha em comum – seja a temática; o contexto

histórico; alguma semelhança de enredo etc. Dessa maneira, pode-se trabalhar com a “gradação textual”, anteriormente citada, até romper com o “horizonte de expectativas” do aluno, pensando em despertar o gosto pela leitura nesse jovem e, quem sabe, formá-lo leitor.

**

Enfim, procurei nesta seção mostrar algumas situações pontuais de propostas diferenciadas de leitura que podem ser utilizadas no ensino médio, visando à formação do leitor.

Seguindo essa prática, na seção seguinte apresento uma outra possibilidade de introduzir o aluno ingressante no ensino médio no mundo literário.

3.4 MAIS UMA POSSIBILIDADE

Após toda a reflexão exposta nesta dissertação, que critica a metodologia tradicional de ensino da Literatura no ensino médio e propõe, pautada em outros estudos e projetos anteriores, a introdução do aluno no mundo literário a partir da leitura de textos contemporâneos, nesta seção faço um esboço de uma antologia com sugestão de possíveis leituras para o trabalho com os alunos deste nível escolar.

Reforço que é apenas um esboço, pois não se trata de uma lista fechada e completa, pelo contrário; é sim apenas uma possibilidade a mais de leituras. Seria interessante se estudiosos e pesquisadores de Literatura e ensino, assim como professores de Literatura que estão em sala de aula, pudessem contribuir, criticando, alterando, aumentando esta pequena sugestão de antologia, pois com isso o objetivo primeiro aqui, a formação do leitor, terá mais chances de se cumprir.

A escolha destes textos,³⁸ dentre os quais estão, a princípio, romances, contos e crônicas, ocorreu, num primeiro momento, com a retomada de textos que já trabalhei com os alunos do 1º ano do ensino médio e os quais tiveram grande receptividade por parte dos alunos. Num segundo momento, recebi indicações de colegas professores das escolas em que trabalhei, de colegas da pós-graduação em Literatura e,

³⁸ Não houve uma prévia definição de critérios para essa escolha de títulos, exceto pela exigência de serem obras contemporâneas e pela possibilidade de serem trabalhados com alunos do 1º ano do ensino médio.

claro, da minha orientadora, Prof. Tânia Ramos, que trabalha há bastante tempo com a linha de pesquisa Literatura e Ensino e está sempre bem “antenada” com o que há de novo dentro da Literatura contemporânea.

Não proponho aqui um plano de aula para cada texto, a ideia inicial é suscitar, naqueles que trabalham a Literatura no ensino médio, o interesse em trabalhar diretamente com a leitura de obras literárias com os alunos, e não apenas com fragmentos e/ou somente com a periodização literária. Uma vez que o docente perceba que trabalhar com a leitura literária é imprescindível para a formação dos leitores e que iniciar esse trabalho com a leitura de textos contemporâneos pode estimular o gosto pela leitura por parte dos alunos, facilitando esse processo, a metodologia que será utilizada pelo professor para conduzir essas leituras dependerá de vários fatores, como a obra escolhida; se é um mesmo texto para todos os alunos ou se existirão leituras de obras diferentes ocorrendo simultaneamente pela turma; do tempo disponível para a realização de cada leitura; se haverá algum trabalho interdisciplinar proposto juntamente com a leitura etc. Ou seja, propor aqui um plano de ensino específico, um suporte metodológico para a execução de cada uma dessas leituras seria engessar uma proposta que já nasce da contrariedade do engessamento, portanto, inviável.

Desse modo, me atenho, neste momento, somente à sugestão desta breve antologia, certa de que, a partir dela, muitas outras sugestões podem [e devem] surgir.

Título	Autoria	Categoria	Local	Editora	Ano
<i>Cartas para Julieta</i>	Lise Friedman e Ceil Friedman	Romance	São Paulo	Seoman	2010
<i>O clube do filme</i>	David Gilmour	Romance	Rio de Janeiro	Intrínseca	2009
<i>Dewey – Um gato entre livros</i>	Vicki Myron	Romance	São Paulo	Globo	2008
<i>Resistência – a história de uma mulher que desafiou Hitler</i>	Agnès Humbert	Romance	Rio de Janeiro	Nova Fronteira	2008
<i>Uma real leitora</i>	Alan Bennett	Romance	Rio de Janeiro	Record	2008
<i>O guardião de memórias</i>	Kim Edwards	Romance	Rio de Janeiro	Sextante	2007
<i>O menino do pijama listrado</i>	John Boyne	Romance	São Paulo	Cia das Letras	2007
<i>Purgatório: a verdadeira história de Dante e Beatriz</i>	Mario Prata	Romance	São Paulo	Planeta	2007
<i>A menina que roubava livros</i>	Markus Zusak	Romance	Rio de Janeiro	Intrínseca	2005
<i>As netas da Ema</i>	Eugênia Zerbin	Romance	Rio de Janeiro	Record	2005
<i>O caçador de pipas</i>	Khaled Hosseini	Romance	Rio de Janeiro	Nova Fronteira	2005
<i>Esmeralda, por que não dancei</i>	Esmeralda Ortiz	Romance / Biografia	São Paulo	Senac	2001
<i>Capão Pecado</i>	Ferrez	Romance	Rio de Janeiro	Objetiva	2000
<i>Terra Papagalli</i>	Roberto Torero e Marcus Aurélius Pimenta	Romance	Rio de Janeiro	Objetiva	2000
<i>O mundo de Sofia: romance da história da filosofia</i>	Jostein Gaarder	Romance	São Paulo	Cia. Das Letras	1995
<i>O xangô de Baker Street</i>	Jô Soares	Romance	São Paulo	Companhia das Letras	1995
<i>Samba-enredo: romance</i>	João Almino	Romance	São Paulo	Marco Zero	1994
<i>Minhas vidas passadas</i>	Mario Prata	Conto	São Paulo	Planeta	2011 (2. ed.)

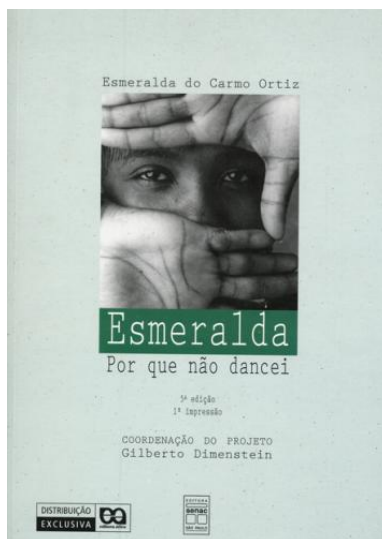
Título	Autoria	Categoria	Local	Editora	Ano
<i>Contos mais que mínimos</i>	Heloisa Seixas	Conto	Rios de Janeiro	Tinta Negra Bazar Editorial	2010
<i>A cidadeilhada</i>	Milton Hatoum	Conto	São Paulo	Companhia das Letras	2009
“Um braço de mulher”	Rubem Braga	Conto	São Paulo	Global editora	2000 (livro: Os melhores contos – Rubem Braga)
“A carta”	Mia Couto	Conto	Lisboa	Caminho	1991 (livro: <i>Cronicando</i> , 3. ed.)
“Lixo”	Luis Fernando Verissimo	Conto	Porto Alegre	L&PM	1981 (livro: <i>O analista de Bagé</i>)
“Zap”	Moacyr Scliar	Conto	São Paulo	Companhia das Letras	1995 (livro: <i>Contos reunidos</i>)
“15 cenas de descobrimento de Brasis”	Fernando Bonassi	Conto	Rio de Janeiro	Objetiva	2009 (livro: <i>Os cem melhores contos do século</i>)
“Curso Superior”	Marcelino Freire	Conto	Rio de Janeiro	Record	2005 (livro: <i>Contos negreiros</i>)
“O cavalo imaginário”	Moacyr Scliar	Conto	São Paulo	Cia das Letras	2003(livro: <i>Pipoca</i>)
“O meu quarto”	Ana Miranda	Conto	São Paulo	Cia das Letras	2003 (livro: <i>Boa companhia</i>)
<i>Crônicas para ler na escola</i>	José Roberto Torero	Crônica	Rio de Janeiro	Objetiva	2011
<i>Ed Mort: todas as histórias</i>	Luis Fernando Verissimo	Crônica	Rio de Janeiro	Objetiva	2011
<i>Doidas e Santas</i>	Martha Medeiros	Crônica	Porto Alegre	L&PM	2008
<i>Mais comédias para ler na escola</i>	Erico Verissimo	Crônica	Rio de Janeiro	Objetiva	2008

Título	Autoria	Categoria	Local	Editores	Ano
<i>A boca no mundo: 100 melhores crônicas de Fernando Bonassi</i>	Fernando Bonassi	Crônica	São Paulo	Novo Século	2007
“A paz e a guerra”	Carlos Heitor Cony	Crônica	São Paulo	Folha de São Paulo	2004 (site da <i>Folha de São Paulo</i>)
“Pro Bebeléu”	André Sant’Anna	Crônica	Rio de Janeiro	Objetiva	2007 (livro: <i>As cem melhores crônicas brasileiras</i>)
“A aliança”	Luís Fernando Veríssimo	Crônica	Rio de Janeiro	Objetiva	2000 (livro: <i>As mentiras que os homens contam</i>)
“O outro”	Moacyr Scliar	Crônica	São Paulo	Gaia	2006 (livro: <i>O imaginário cotidiano</i>)
“O flagelo do vestibular”	Luis Fernando Veríssimo	Crônica	Rio de Janeiro	Objetiva	2008 (livro: <i>Mais comédias para ler na escola</i>)

4

UMA PEQUENA AMOSTRA

Neste capítulo, apresento uma proposta minha de trabalho com textos contemporâneos. Selecionei dois títulos da listagem sugerida no capítulo anterior e, a partir da reflexão proposta ao longo da dissertação, busquei desenvolver uma proposta de leitura e trabalho com tais textos, de forma a envolver os alunos, estimular a leitura e também trabalhar alguns conteúdos presentes na grade curricular do ensino médio. Não se trata de um plano de ensino a ser seguido, apenas da exemplificação dessa proposta de trabalho com textos contemporâneos no ensino médio, partindo da minha experiência como professora desse nível escolar e das atividades que pude realizar com meus alunos.

**** Esmeralda, por que não dancei ****

Autora: Esmeralda do Carmo Ortiz

Ano de publicação: 2000

Editora: SENAC – São Paulo

Páginas: 208

Possível estratégia de trabalho:

- ✓ Esquecer aquele modo tradicional de apresentação de livro; comentar o enredo como se estivesse relatando uma história que chegou aos seus ouvidos;
- ✓ instigar o debate sobre a temática (para que os alunos percebam que se interessam pelo assunto);
- ✓ mostrar o livro aos alunos (sem ainda colocar como leitura obrigatória);
- ✓ ler uma passagem do livro em voz alta para a turma – Sugestão:

“Nesse tempo, dos banhos gelados da Sé aos banhos do meu chuveiro quente, quase dancei, quase morri. Fui até o fundo. Roubei, fumei crack, fumei muito crack, trafiquei, fui presa, apanhei pra caramba. Diziam que eu não tinha jeito, estava perdida. Eu mesma achava que não tinha jeito. Quase todos os meus amigos daquela época do chafariz estão mortos, presos, loucos ou doentes. Gente que andava comigo, fumava comigo ou roubava comigo. Por que não morri? Por que não pirei? (ORTIZ, 2001, p. 19-21).

- ✓ provocar o debate mais uma vez – questionando se há qualidade literária nessa leitura (Literatura marginal) e não se posicionar com relação a isso; deixar que os alunos apresentem suas colocações e argumentos (importante: este debate deverá ser retomado ao término do livro, aproveitando para se discutir a questão do cânone; da Literatura das margens; do que se lê na escola etc.);
- ✓ apresentar ao aluno o texto “Fadas, morcegos e esmeraldas”, de Gilberto Dimenstein, publicado na sua coluna, no portal da *Folha on line* (ANEXO 2) – fazer a leitura em voz alta para os alunos (mais ou menos 5 minutos);
- ✓ instigar a discussão questionando se esse texto ainda se faz atual (foi publicado em 2000); promover uma reflexão a respeito das questões sociais e políticas públicas;
- ✓ comentar um pouco mais a respeito do livro *Esmeralda, por que não dancei*; ler mais um trecho do livro para os alunos – sugestão:

“Chegou um tempo que o crack não me preenchia mais. Mesmo fumando, comecei a me sentir uma pessoa vazia. Eu não tomava mais banho, não saía mais, não comia. Andava que nem zumbi. Eu estava dormindo na rua, porque o PCR estava desativado. Eu vivia pra usar a droga, sentia um buraco. Quando me deparava com o meu eu, eu me sentia horrível. E roubar então passou a ser um tipo de aventura. Tinha um monte de gente correndo atrás de mim, eu saía correndo deles, e ninguém conseguia me pegar no pinote. Eu corria ligeiro, era uma bala perdida.” (ORTIZ, 2001, p. 104).

✓ fazer uma breve contextualização: comentar alguns dados da biografia da autora, do momento em que o livro foi escrito e do período relatado na sua história;

✓ discutir com os alunos a leitura integral desta obra: combinar como essa leitura será realizada, o prazo para conclusão, como serão as discussões a respeito da mesma e combinar também o desenvolvimento de um projeto a ser realizado em grupos (os alunos devem pensar nesse projeto e apresentar as propostas ao professor, no decorrer da leitura da obra – cabe ao professor discutir com os alunos a viabilidade desse projeto e contribuir com sugestões. É importante que os alunos percebam que têm voz ativa e que também podem participar nas decisões em sala de aula);

✓ durante o período de leitura da obra, reservar alguns momentos das aulas para:

- ler alguns trechos do(s) capítulo(s) que está(ão) no cronograma daquela semana (leitura com os alunos em sala);
- provocar o debate sobre o que foi lido (buscando fazer com que os alunos tragam aquela leitura para a realidade deles);
- solicitar que alguns alunos leiam um trecho que acharam interessante / instigante / provocador / divertido etc.;
- levantar com os alunos os pontos positivos e negativos daquele(s) capítulo(s) – aproveitar para comentar a respeito do que é uma resenha crítica e pedir que alguns alunos pesquisem resenhas a respeito do livro que está sendo lido pela turma e, se possível, que eles tragam as resenhas encontradas na próxima aula para compartilhar com a turma (no momento da leitura dessas resenhas, verificar com a turma a possibilidade de ser

produzida uma resenha crítica da obra, após a leitura completa da mesma, levando em consideração os pontos positivos e negativos que eles apontaram durante as discussões. Seria interessante uma produção coletiva, talvez em grupos);

- conversar também com a turma sobre biografia / autobiografia / relatos / diário (buscando mostrar as características de cada um, com exemplos de trechos que o professor levará para a sala). Se for pertinente para o momento, pedir para os alunos a produção de uma miniautobiografia, minibiografia (de algum colega de classe), relato ou diário – produção individual;

- trazer notícias ou textos (jornais, *sites*, *blogs*, revistas etc.) que abordem fatos relacionados com os assuntos que aparecem no livro e provocar debate (instigar os alunos a falarem sobre suas percepções e sentimentos sobre aqueles assuntos, sempre fazendo analogia com a realidade deles);

- sondar sobre o projeto que será desenvolvido em grupo (verificar o andamento, dar sugestões etc.);

✓ propor que assistam ao filme “Ônibus 147” (documentário, 2002, dirigido por José Padilha), procurando dialogar com o livro *Esmeralda, por que não dancei*;

✓ ler um trecho, em voz alta para os alunos, do livro *Capão Pecado*, do Ferréz, e conversar um pouco com eles sobre o enredo, o autor, o *site/blog* do Ferréz, a marca “1DaSul” (se possível, mostrar o *site* para os alunos para que eles possam navegar e verificar o que há de interessante lá). Propor que eles deem uma olhada na linguagem que é usada no *blog* do Ferréz e discutir a respeito da diferença da língua padrão (culto) – instigar que eles discutam a respeito dessas diferenças, que falem sobre a diferença entre oralidade e escrita, e como até mesmo a fala se diferencia de acordo com o lugar, faixa etária, grupos de falantes etc., de forma que eles mesmos apresentem as razões para essas diferenças;

✓ em momentos diversos, comentar a respeito de outras leituras e, sempre que possível, ler trechos interessantes desses textos para os alunos – é uma forma de provocar a curiosidade, despertar o interesse e estimular a leitura. Algumas sugestões: *Cidade de Deus*, de Paulo Lins; *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank; *O cobrador*, de Rubem Fonseca;

✓ findado o prazo combinado para a leitura integral da obra, promover um debate geral para a discussão do que foi lido, abordando

temática; linguagem; se acharam que o livro consegue conquistar o leitor; pontos positivos e negativos; o que eles mudariam; o que mais marcou; o que eles acharam que foi desnecessário; retomar a questão de cânone e Literatura marginal etc. A ideia aqui é que todos possam participar, contribuindo com suas reflexões (se for pertinente, alguém pode ficar responsável por tomar nota dos pontos mais relevantes dessa discussão para, depois, ser realizada uma produção coletiva sobre o livro);

✓ apresentação dos projetos em grupo (a forma como isso acontecerá dependerá muito dos projetos que a turma optou em desenvolver). É interessante propor a apresentação dos projetos para toda a escola;

✓ avaliação: se a escola exigir que seja realizada avaliação – com nota – dessa leitura, atribuir nota pelo projeto; pela(s) produção(ões) individual(ais); pela produção do texto coletivo e pelas participações;

✓ lembrar: o mais importante é estimular o gosto pela leitura!

**

**** Terra Papagalli: narração para preguiçosos leitores da luxuriosa, irada, soberba, invejável, cobiçada e gulosa história do primeiro rei do Brasil ****



Autores: José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta

Ano de publicação: 2000

Editora: Objetiva – Rio de Janeiro

Páginas: 189

Possível estratégia de trabalho:

- ✓ Ler o texto presente na orelha do livro para os alunos (indicação “psicografada” por Pedro Álvares Cabral):

“Quando larguei aquele rapazote nas praias da Ilha de Vera Cruz, digo, da Terra de Santa Cruz, digo, do Brasil, nunca poderia pensar que ele teria o destino que teve, ou seja, que se transformaria num rei, que teria tantas mulheres, que mataria tantos homens, que possuiria tantas moedas e viveria tantas aventuras. Na verdade, meu palpite era que ele morreria dali a uns dias, certamente devorado por selvagens antropófagos. Mas, como verão os que lerem este livro, as coisas não se deram exatamente assim. Muito pelo contrário. E, se erreí minhas previsões quanto ao jovem Cosme Fernandes, hoje mais conhecido nos livros de história pela alcunha de Bacharel da Cananeia, erreí ainda mais nas minhas previsões sobre a Terra Papagalli, digo, o Brasil, que achei ser um novo paraíso. Quantos erros, meu Deus! Bem mereço estar no inferno. Pedro Álvares Cabral (psicografado).”
(TORERO, PIMENTA, 2000, orelha).

- ✓ ler as informações sobre os autores – contracapa do livro:

“José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta são os autores deste livro. Os dois formaram-se em jornalismo, começaram mas não acabaram seus mestrados, falam pouco, são tímidos e detestam posar para fotos, como se pode ver. Ou melhor, como se pode não ver.” (TORERO, PIMENTA, 2000).

- ✓ ler dois ou três dos “mandamentos” presentes no livro.
Sugestão:

“Primeiro mandamento para bem viver na Terra dos Papagaios: Na Terra dos Papagaios é preciso saber dar presentes com generosidade e sem parcimônia, porque os gentios que lá vivem encantam-se com qualquer coisa, trocando sua amizade por um guizo e sua alma por umas contas.” (TORERO; PIMENTA, 2000, p. 58).

“Quinto mandamento para bem viver na Terra dos Papagaios: Desde o primeiro, são os funcionários daquela terra um tanto madraços e preguiçosos, e, se na frente de seus superiores parecem retos, quando esses lhe dão as costas, revelam-se muito astutos e só nos atendem se lhes damos algo em troca. Portanto, se fordes para lá, senhor conde, não se esqueça de ser generoso com eles, pois lá as portas não são abertas com chaves de ferro, mas com moedas de prata.” (TORERO; PIMENTA, 2000, p. 132).

“Oitavo mandamento para bem viver na Terra dos Papagaios: Na terra que se chama dos Papagaios, cada um cuida de si e Deus que cuida de todos, pois pouco se faz por um irmão, nada por um primo e menos que coisa nenhuma por um amigo, de modo que cada um só quer saber do seu nariz e, se alguém faz algo por outrem, é a troco de paga ou medo.” (TORERO; PIMENTA, 2000, p. 163).

✓ comentar um pouco sobre o enredo, destacando algumas passagens e características de alguns personagens (despertar a curiosidade). Sugestão:

“Isto era por volta da hora nona e aconteceu que um soldado deu-me um pontapé e mandou-me ir consertar uma vela que tinha-se rasgado. Subi até o cesto de gávea e então aconteceu algo de que muito me orgulho e demonstra que o Altíssimo, ao menos uma vez, voltou seus grandes olhos para mim. E foi isso que avistei ao longe o cume de um

monte e depois dele, logo atrás, umas serras. Com toda a força gritei então: 'Terra à vista!' Olhando para baixo, vi que o convés estava cheio e havia enorme alvoroço, de modo que os degredados, os marinheiros e os padres abraçavam-se, não se importando com hierarquia ou odores." (TORERO; PIMENTA, 2000, p. 37).

- ✓ combinar com a turma a leitura deste livro (início e término, forma como será realizada a leitura e discutir a possibilidade do desenvolvimento de um projeto em grupos a ser apresentado ao término da leitura do livro);
- ✓ conversar sobre paródia e levar alguns exemplos para que os alunos percebam do que se trata (mostrar vídeos com paródia, letras de música etc.);
- ✓ pedir que os alunos produzam uma paródia (produção escrita) – pode ser em grupos ou individual;
- ✓ durante o período de leitura da obra, reservar alguns momentos das aulas para:
 - ler alguns trechos do(s) capítulo(s) que está(ão) no cronograma daquela semana (leitura com os alunos em sala);
 - provocar o debate sobre o que foi lido (buscando fazer com que os alunos tragam aquela leitura para a realidade deles);
 - conversar com eles sobre o contexto histórico do momento do descobrimento do Brasil; falar sobre as navegações, os reais interesses dessas expedições marítimas; a situação de colônia (colonizador e colonizado) – se possível, fazer um trabalho interdisciplinar;
 - solicitar que alguns alunos leiam um trecho que acharam interessante / instigante / provocador / divertido etc.;
 - sondar sobre o projeto que será desenvolvido em grupo (verificar o andamento, dar sugestões etc.);
- ✓ conversar com eles sobre intertextualidade – desta possibilidade de diálogo entre as obras, e mostrar alguns exemplos (verificar se eles conseguem se lembrar de algum outro exemplo de intertextualidade presente em livros, filmes, músicas etc.);
- ✓ ler para a turma um trecho da *Carta de Caminha* e seu respectivo trecho parodiado dentro do livro *Terra Papagalli*. Sugestão:

“Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão ir ouvir missa e sermão naquele ilhéu. E mandou a todos os capitães que se arranjassem nos batéis e fossem com ele [...] Enquanto assistimos à missa e ao sermão, estaria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos, como a de ontem, com seus arcos e setas, e andava folgando. E olhando-nos, sentaram. E depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos a pregação, levantaram-se muitos deles e tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço.”
(CAMINHA, 1500).

“Neste domingo de Páscoa decidiu-se rezar missa em terra, e esta há de ter sido a primeira celebração do Deus verdadeiro e único naquela ilha. [...] Enquanto esperávamos a pregação, foram chegando também os gentios e em pouco tempo já eram mais de uma centena e nos cercavam. Temi por mim, mas então pensei que Deus não nos daria uma morte justamente quando dávamos prova da nossa fé rezando entre pagãos selvagens, e assim aconteceu.
Ao ver tamanha quantidade de homens nus, frei Henrique teimou que não podia rezar missa. O capitão-mor, que era homem iroso e de palavras duras, disse que não se importasse, porque Adão e Eva quando estavam nus eram mais puros do que quando se cobriam com folhas, e que ele acabasse com aquilo pois queria sair logo dali. [...] quando terminou de pregar e nós nos levantamos, fizeram os naturais grande bulha e começaram a dançar e a tanger cornos e buzinas.” (TORERO; PIMENTA, 2000, p. 39-40).

✓ falar um pouco mais a respeito da *Carta de Caminha* (qual o objetivo, a quem foi destinada, o que descrevia etc.) e ir fazendo a leitura da mesma, intercalada com esses comentários (se possível, permitir que os alunos ouçam ou assistam à leitura da *Carta de Caminha*. Sugestão: vídeo no youtube – disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dF8yQhzKvr4&feature=related>>.);

✓ provoque: pergunte a eles o que Caminha descreveria na *Carta* se chegasse hoje ao Brasil e, depois dos comentários, passe o vídeo “A carta de Pero Vaz de Caminha hoje”, retirado do *youtube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sWaPfdqDi0>>;

✓ converse com os alunos sobre a importância da *Carta* como documento histórico e sobre o caráter informativo da mesma – ler um trecho do livro *Terra Papagalli* que fala sobre a intenção de informar com veracidade os episódios ligados ao descobrimento e debater isso com os alunos, num diálogo com a *Carta de Caminha*. Trecho do livro a ser lido:

“E digo que não vos servirei descabidas mentiras e gigantescos exageros, como fazem alguns escritores pensando em tirar dinheiro dos tolos, mas antes alimentarei vossa mente com fatos verdadeiros que, por serem reais, nos atijam mais a curiosidade que a mais fantástica das lendas.”
(TORERO; PIMENTA, 2000, p. 07).

✓ mostrar à turma alguns outros exemplos desta Literatura Informativa ou Literatura de Informação (crônicas de viagem, relatos, tratados etc.) – se for pertinente, fazer uma breve fala sobre o Quinhentismo ou Literatura Colonial;

✓ em momentos diversos, comentar a respeito de outras leituras e, sempre que possível, ler trechos interessantes desses textos para os alunos – é uma forma de provocar a curiosidade, despertar o interesse e estimular a leitura. Algumas sugestões: conto “15 cenas de descobrimento de Brasis”,³⁹ de Fernando Bonassi; *Cabral, o viajante do rei*⁴⁰ (e-book interativo); conto “Manaus, Bombaim, Palo Alto”;⁴¹

✓ findado o prazo combinado para a leitura integral da obra, promover um debate geral para a discussão do que foi lido, instigando o diálogo com a *Carta de Caminha*, com as outras leituras realizadas e com a atualidade;

✓ apresentação dos projetos em grupo (a forma como isso acontecerá dependerá muito dos projetos que a turma optou em

³⁹ Presente no livro *Os cem melhores contos brasileiros do século* (MORICONI, 2009).

⁴⁰ Disponível em:

<<http://www.projetomemoria.art.br/PedroAlvaresCabral/portuga/iconep.htm>>.

⁴¹ Publicado no livro *A cidade ilhada* (HATOUM, 2009).

desenvolver). É interessante propor a apresentação dos projetos para toda a escola;

✓ avaliação: se a escola exigir que seja realizada avaliação – com nota – dessa leitura, atribuir nota pelo projeto; pela(s) produção(ões) realizadas e pelas participações.

**

Mais uma vez, volto a salientar que são apenas propostas, mais uma possível estratégia de trabalho, dentre inúmeras outras que são possíveis. O importante é perceber aqui que o foco de todo o trabalho está na leitura em si da obra integral, procurando despertar o interesse do aluno. Qualquer trabalho que venha a ser desenvolvido em paralelo, e que envolva a leitura da obra escolhida, agrega mais conhecimento e conteúdo, mas devem ser trabalhados de forma com que os alunos identifiquem que existe uma relação com o que está sendo lido e que isso complementa a leitura, mas não é uma exigência da mesma. Ao aluno cabe, acima de tudo, desfrutar da leitura que está sendo realizada, de modo a relacionar o que está lendo com todo seu “horizonte de expectativas”, num primeiro momento, e, depois, romper com o mesmo com o intuito de ampliar seu repertório de leituras e seu conhecimento de mundo.

Ao estimular a leitura a partir de obras contemporâneas, e que sejam, de alguma forma, do interesse dos alunos, o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura se torna algo mais próximo e um passo a mais para a formação do leitor.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da leitura no processo de constituição de um cidadão crítico e participativo na sociedade não pode ser ignorada e, com isso, a necessidade de se pensar (e investir) na formação de leitores é urgente. Como vimos, muito já vem se discutindo a respeito da questão da leitura e formação do leitor e inúmeros projetos já foram realizados e ainda estão em andamento. Contudo, há ainda muito que se fazer nesse sentido e o comprometimento de todos é papel fundamental para se obter sucesso nessa empreitada.

O objetivo aqui foi propor uma reflexão a respeito do ensino de Literatura no ensino médio, buscando mostrar que aquela metodologia tradicional focada no estudo da periodização literária, na leitura de fragmentos de obras, na maioria das vezes, apenas para exemplificar características de determinada escola literária e na inserção do aluno ingressante no ensino médio na disciplina de Literatura pelo trabalho com textos muito alheios à sua realidade, não tem obtido êxito na formação do leitor, o que deveria ser um dos pontos altos dessa disciplina.

Apontada essa crítica à metodologia de ensino de Literatura no ensino médio, perpassando pela necessidade do professor também ser leitor (até para poder realmente contribuir com a formação de seu aluno) e de estar aberto ao trabalho com as novas tecnologias em suas aulas (inclusive conhecendo os novos suportes de leitura e buscando incentivar a leitura por todos os meios), busquei mostrar uma proposta de trabalho com a Literatura nesse nível escolar que valorize a leitura de textos literários, sem criar aquele bloqueio inicial que, muitas vezes, os alunos ingressantes no ensino médio desenvolvem ao se depararem com obras literárias muito distante de sua realidade e com a imposição da memorização de um “mar” de características de escolas literárias e de autores com suas respectivas principais obras.

Para isso, aposto no trabalho com a leitura de Literatura contemporânea, pensando, principalmente, no fato de os alunos se interessarem, com mais facilidade, por aquilo que, de alguma forma, se relaciona com a realidade deles e com seus interesses. Baseada nos fundamentos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994); na proposta de “gradação textual”, de José Luís Jobim (JOBIM, 2009); no “método recepcional” de leitura, apresentado por Maria da Glória Bordini e Vera

Teixeira de Aguiar (1988); e no “amadurecimento literário”, de Magda Soares (2007), sugiro que os professores do 1º ano do ensino médio introduzam seus alunos no mundo literário pela leitura de obras contemporâneas, dentro da perspectiva de primeiro atender ao horizonte de expectativa desses dicentes e, gradativamente, ir despertando o gosto pela leitura com a oferta diversificada de leituras, respeitando o processo de amadurecimento literário. Acredito que, uma vez se reconhecendo e reconhecendo seu mundo nas leituras propostas pela escola, esse aluno se sinta mais à vontade com esses textos e possa, aos poucos, ampliar seu horizonte de leituras.

Buscando a formação do leitor, neste primeiro momento de introdução do aluno na Literatura, toda leitura é válida e, por isso, não deve haver preconceitos com relação ao “tipo” de Literatura, nem a imposição da leitura exclusiva de obras canônicas, uma vez que já vimos que o cânone literário, nesse momento, pode ficar na contramão do estímulo do gosto pela leitura.

Com toda essa reflexão proposta nesta dissertação, na intenção de estimular o gosto pela leitura visando à formação do leitor, concluo que é imprescindível a união de todos – escola, família, sociedade e Estado – em prol do desenvolvimento de trabalhos que priorizem a formação de leitores críticos. Não basta que o professor se torne leitor e tenha novas ideias para estimular a leitura, se a escola barrar suas tentativas ao exigir o cumprimento de uma grade curricular excessiva, sempre com cobrança de provas e atividades valendo notas – é preciso haver um acordo, dentro de um planejamento adequado, que entenda que a formação do leitor deve estar acima da cobrança de notas. Não basta que a escola e o professor desenvolvam projetos que estimulem a leitura, buscando a formação do leitor, se os exames de ingresso nas universidades (ENEM e vestibular) priorizem a cobrança de dados a serem memorizados em vez de privilegiar as questões que avaliem a capacidade de leitura e compreensão dos alunos. É fundamental que o governo se posicione com relação a tudo isso, não somente com a implementação de projetos que visem à formação do leitor (o que é muito válido e deve sim continuar), mas também se envolvendo na discussão da grade curricular obrigatória para o ensino médio e aquilo que pode (ou deve) ser cobrado nos exames de admissão das universidades. Com todos os esforços voltados para a mesma direção, fica mais fácil vislumbrar um futuro promissor para a questão da formação de leitores.

Ciente de que apenas a discussão de toda essa problemática envolvendo a questão do estímulo da leitura e da formação do leitor ainda não é o bastante, e que o importante mesmo é que esse discurso saia do papel e seja aplicado na prática, seria interessante que as sugestões aqui apresentadas (e também nos outros estudos dentro dessa temática) fossem para dentro da escola, para as salas de aula, numa parceria entre escola e universidade – com apoio do Estado. Dessa forma, o que é discutido na academia, poderia realmente ser praticado nas escolas, com o *feedback* da eficácia ou não dos projetos desenvolvidos. Esse trabalho em conjunto, acredito, poderia vir a contribuir muito com a formação dos leitores.

Ainda deixo registrado que o campo para pesquisa sobre este assunto é muito amplo e que pode, e precisa, continuar sendo explorado. Novas possibilidades de trabalho com a Literatura, buscando a formação do leitor, em especial no ensino médio, serão bem-vindas, até para que os professores possam ter mais opções de diferentes sugestões de metodologias para trabalho em sala de aula, tendo em vista que as turmas respondem de formas diferentes, que aquilo que funciona com um aluno, não necessariamente vai atender as expectativas do outro e, por isso, é essencial que as possibilidades de trabalho sejam muitas.

Não fecho esta dissertação com uma conclusão porque, dentro da Literatura, não há conclusões e sim possibilidades. Assim, acredito que esta pesquisa é mais uma possibilidade dentro da busca pela formação de leitores e espero que, a partir deste trabalho, novos estudos sejam desenvolvidos com a proposta de novas outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: _____. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinícius N. Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 55-73.
- ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.
- BARTHES, Roland. Reflexões a respeito de um manual. In: _____. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 43-51.
- BEZERRA, Benedito G. Ler e escrever no Orkut: práticas discursivas dos alunos na visão dos professores. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 177-203.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2011.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE* / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 03 set. 2011.

BRASIL. *PCN+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 03 set. 2011.

BRASIL. *Retratos da leitura do Brasil*. Instituto Pró-Livro, 2008.

BRASIL. *Ministério distribuirá tablets a professores do ensino médio*. Notícias: Tecnologia na educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17479>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Revela*, ano IV, n. 8, p. 1-35, jun. 2010.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El-Rei D. Manuel*, 1500. Disponível em: <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0006-02136.html>. Acesso em: 19 set. 2011.

CARNEIRO, Flávio. *O leitor fingido*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CASTRO, Gilberto de. O discurso sobre a leitura em revistas nacionais de informação – a formação do imaginário do leitor sobre o *best-seller*. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 115-131, jan./abr. 2011.

CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=246&Itemid=2>. Acesso em: 09 out. 2011.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 64-75.

_____. Experiência, histórias de leitura e formação: os bastidores da leitura e cenas da escola. In: BRASIL. *Salto para o futuro*. Histórias de vida e formação dos professores. Boletim 01, março 2007.

CORSO, Gizelle Kaminski; OZELAME, Josiele K. Corso. Escola, leitura, leitores – literatura. *Visão Global*, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Marta Morais da. *Mapa do mundo: crônicas sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2006.

DALVI, Maria Amélia. O Perfil de Professor que Ingressa e que se Forma no Curso de Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo. *Signum*, v. 1, n. 14, p. 173-193, jun. 2011.

DAU, Mayara Regina Pereira. Para amar os livros. In: ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DE LITERATURA E TEORIA LITERÁRIA, 1., 2010, Dourados. *Anais do I Möebius*. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/site/moebius/anais-do-i-moebius/>>. Acesso em: 12 ago. 2011

DIAS, Plínio Rogenes de França. *A Recepção de Manuel Bandeira na sala de aula: entre a fragmentação de poemas e a libertação do lirismo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Fadas, morcegos e esmeraldas*. Coluna GB. Folhaonline3, 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd241200.htm>>. Acesso em: 15 set. 2006.

ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERRÉZ. *Capão Pecado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FREITAS, Maria Teresa A. A tela e o livro: um diálogo possível? In: MARTINS, Aracy A. et al. (Orgs.). *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 202-217.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores*. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GUINSKI, Lilian Deise de Andrade. *Estudos Literários e Culturais na Sala de Aula de Língua Portuguesa e Estrangeira*. Curitiba: Ibpx, 2008. (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; v. 6).

HATOUM, Milton. *A cidade ilhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137.

JOUE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura e seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORICONI, Italo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACIEL, João W. G.; LIMA, Joselito E. C. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica e profissional. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 148-160.

MARIA, Luzia de. *Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009.

MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. A literatura e a versatilidade dos leitores [introdução]. In: MARTINS, Aracy Alves et al. (Orgs.). *Livro & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 27-44.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MEIER, Bruno. Uma geração descobre o prazer de ler. *Veja*, edição 2217, ano 44, n. 20, p. 98-108, 18 maio 2011.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEZARI, Meiry Peruchi. Intertextualidade como motivação para a leitura dos clássicos: de Percy Jackson e os Olimpianos para As Metamorfoses de Ovídio. *Mafuá*, Florianópolis, ano 9, n. 15, março 2011. Disponível em: http://www.mafua.ufsc.br/numero15/ensaios/intertextualidade_como_motivacao_para_a_leitura_dos_classicos.html. Acesso em: 03 jan. 2012.

MINDLIN, José. *No mundo dos livros*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

MORICONI, Italo. *Os cem melhores contos do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MÜGGE, Ernani. *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NIEDERAUER, Silvia; RODRIGUES, Inara de Oliveira. *Ler e navegar: novas possibilidades de leitura para o século XXI*. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, Porto Alegre, 2008. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/ciber/LER_E_NAVEGAR_OK.pdf. Acesso em: 20 dez. 2010.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *Sobre as práticas de leitura literária de alunos do ensino médio*. SIELP, Uberlândia, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ORTIZ, Esmeralda do Carmo. *Esmerada, por que não dancei*. São Paulo: SENAC, 2000.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PORTAL EDUCAÇÃO. *Na última prova, uma de cada quatro perguntas do Enem foi de interpretação de texto*. 22 set. 2011.

Disponível em:

<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/noticias/43893/na-ultima-prova-uma-de-cada-quatro-perguntas-do-enem-foi-de-interpretacao-de-texto/?utm_source=twitter&utm_medium=noticias&utm_content=8020&utm_campaign=twitter>. Acesso em: 12 out. 2011.

PSZCZOL, Eliane. O papel do PROLER em uma política nacional de leitura. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global / ALB, 2008. p. 11-32.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. *Literatura contemporânea com(o) disciplina*. Ensaio apresentado no XVII Encontro da ANPOLL, Gramado, RS, julho de 2002. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/download/154/153>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

_____; CORSO, Gizelle Kaminski. *Literatura e ensino*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

SAGRILO, Simone Gonzales. Estética da recepção e sociologia da leitura – uma obra, vários olhares. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 1004-1013.

SALVIANI, DEMERVAL. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SEIXAS, Heloisa. *O prazer de ler*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ezequiel Theodor da Silva e o pioneirismo do COLE (entrevista). In: DINIZ, Jason Prado Júlio (Org.). *Vivências de leitura*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007. p. 94-99.

SOARES, Magda. Formação de leitores: introdução ao mundo da leitura literária. – Reflexões a partir de uma experiência. In: DINIZ, Jason Prado Júlio (Org.). *Vivências de leitura*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007. p. 127-130.

TEIXEIRA, Jerônimo. A pedagogia do Garfiel. *Veja*, edição 2238, ano 44, n. 41, p. 136-138, 12 out. 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Terra Papagalli*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

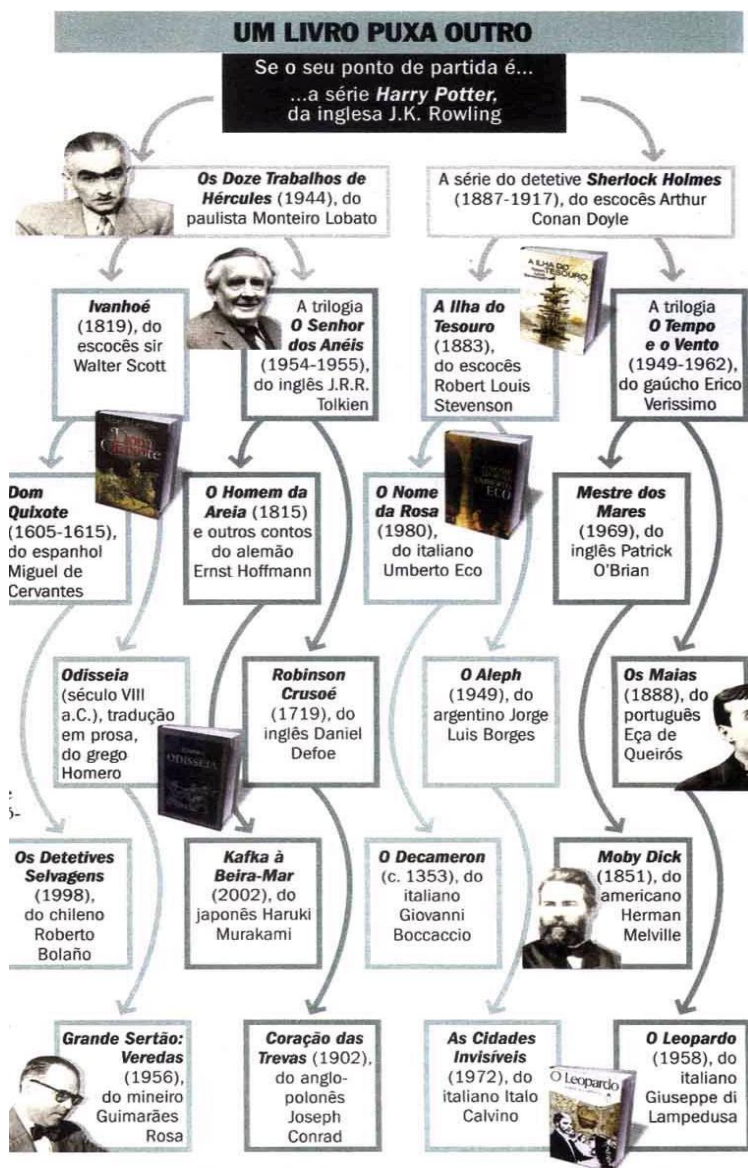
VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

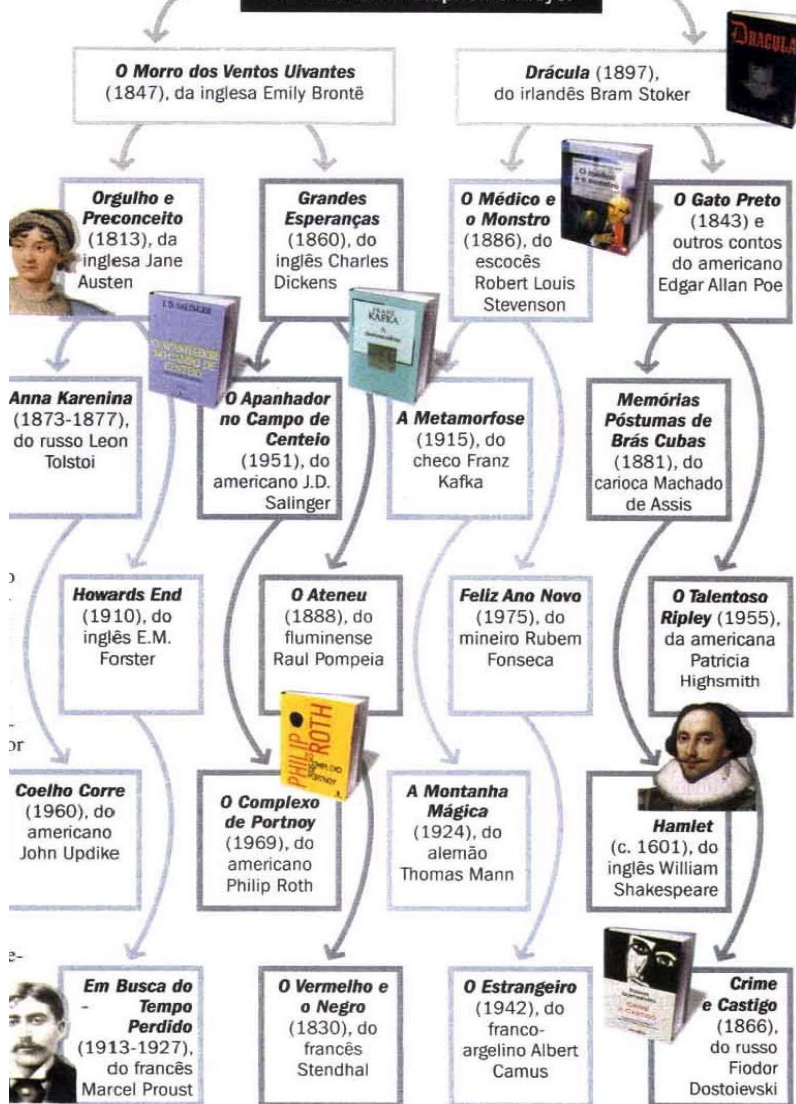
_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.
(Ponto Futuro 3).

ANEXO 1



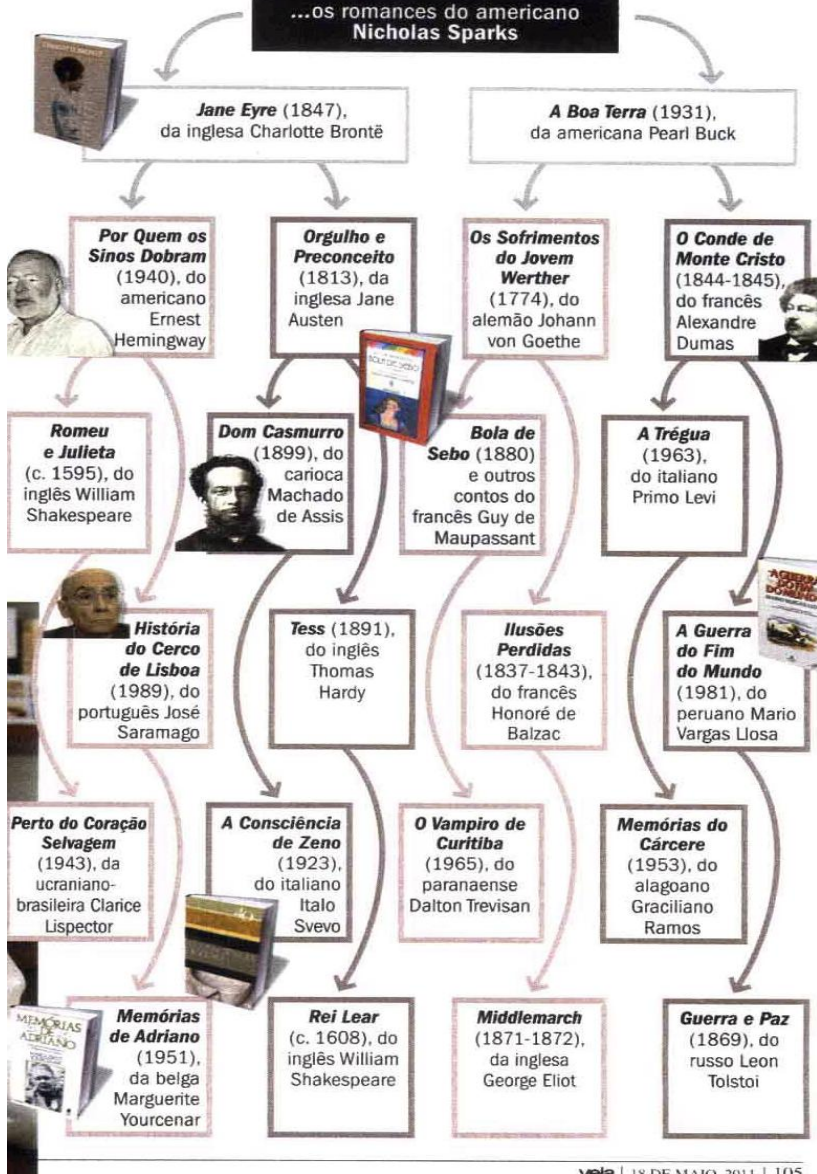
UM LIVRO PUXA OUTRO

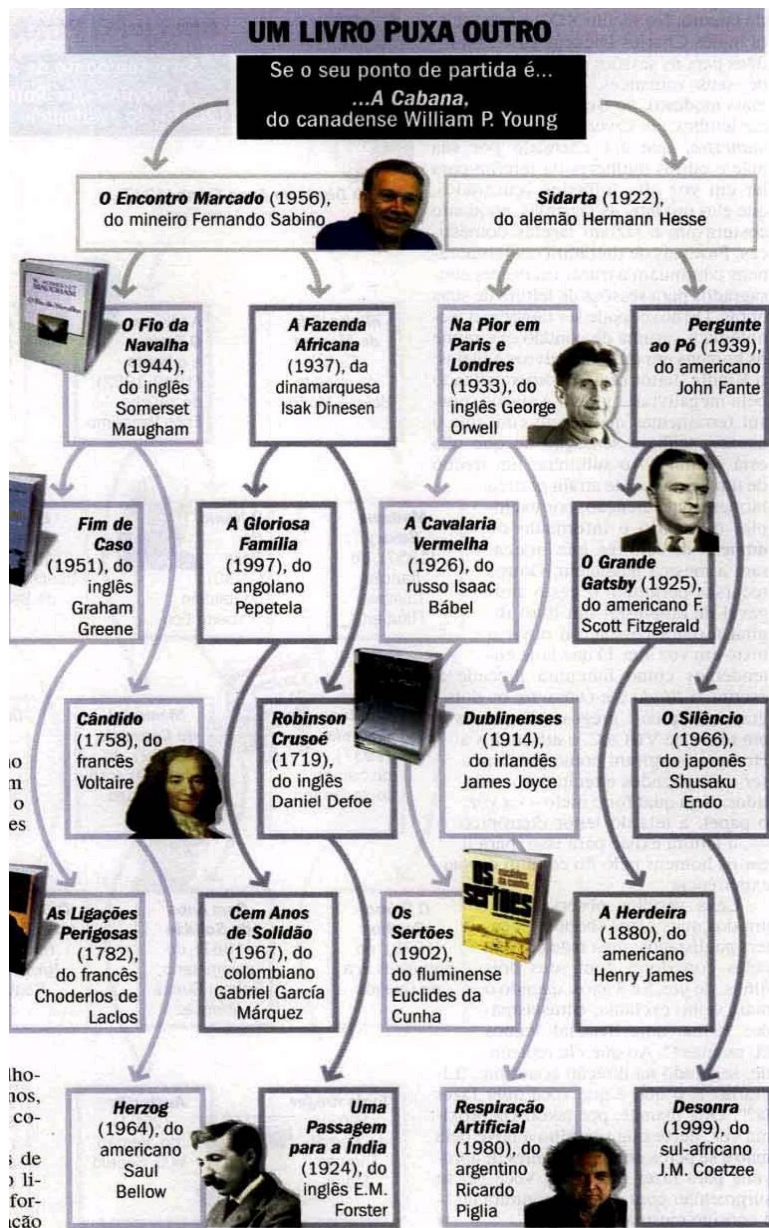
Se o seu ponto de partida é...
...a saga *Crepúsculo*,
da americana Stephenie Meyer

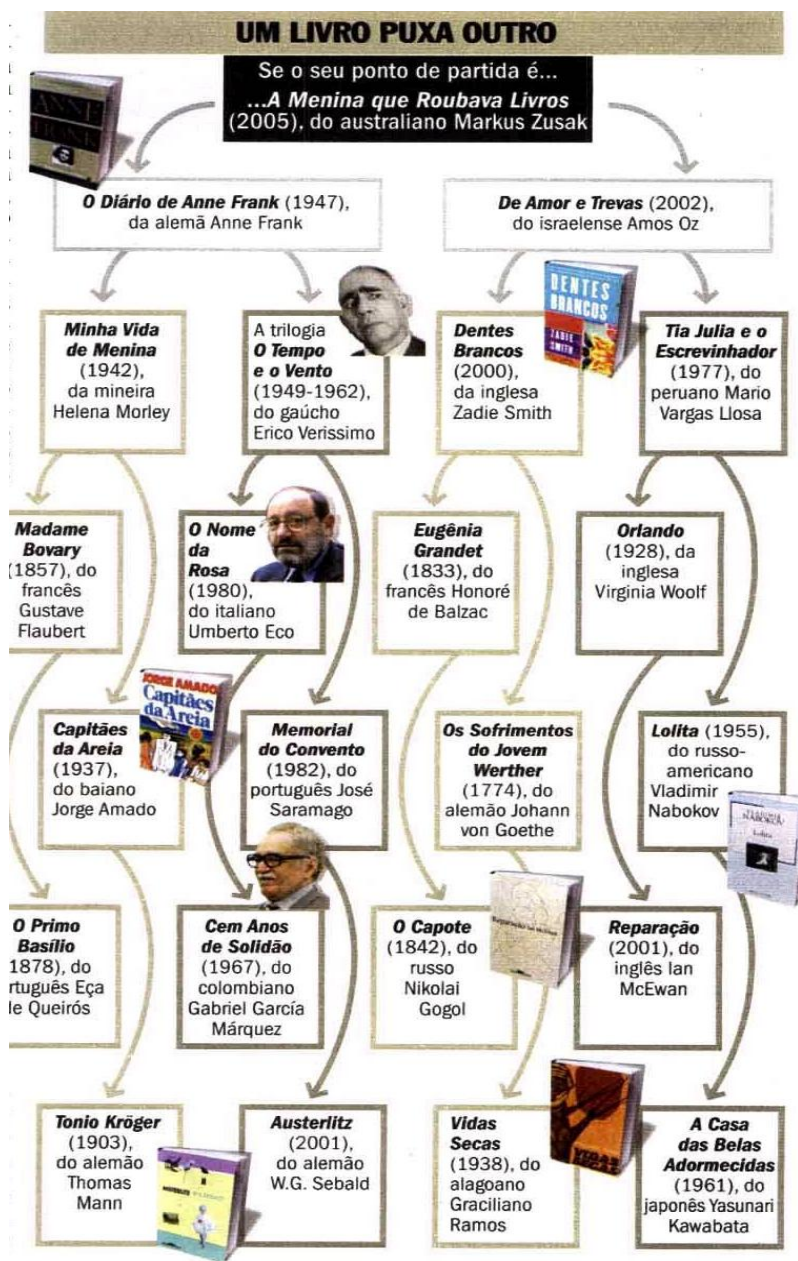


UM LIVRO PUXA OUTRO

Se o seu ponto de partida são...
...os romances do americano
Nicholas Sparks







ANEXO 2

Fadas, morcegos e esmeraldas

Na terça-feira passada, estive, de manhã, numa cadeia e, à tarde, no auditório de um banco internacional, oscilando entre uma história de terror e um conto de fadas.

Visitei, pela manhã, uma delegacia de polícia em São Paulo, onde se criam "homens-morcego". Espremidos em celas minúsculas, eles amarram-se às grades, com suas redes.

O corpo retorcido, suspenso e próximo do teto sugeriu, entre os presos, a imagem do morcego e batizou a tenebrosa habilidade para dormir, disseminada em distritos.

Aqueles corpos, quase indistintos pela aglomeração, estavam imersos num calor fétido que exalava urina, fezes e desinfetante. Compunham o cenário de uma história de terror em que se mesclam e se confundem as fronteiras entre os seres humanos e os animais.

Poucas horas depois daquelas cenas, testemunharia um conto de fadas num ambiente silencioso, refrigerado, rodeado de obras de arte -- estavam dispostos ali quadros de Portinari.

Executivos de um banco internacional, entre os quais o presidente, ouviam uma palestra sobre estratégias de sobrevivência em situações-limite. A palestrante veio exatamente do mundo que produzia "homens-morcego".

Até pouco tempo, ela andava suja na frente daquele mesmo banco e jamais conseguiria transpor suas portas. Viciada, esquecia-se, por semanas, de tomar banho. Naquelas ruas, onde morava, ela assaltava e traficava. Perseguida, acabou presa por várias vezes e encaminhada para incubadoras de marginais.

Ela relatou, para a plateia silenciosa, o que viveu nas ruas, como deixou a droga, abandonou o crime e se tornou escritora. E onde foi buscar motivação, numa pedagogia da possibilidade, em que encontrou as forças que fazem alguém, apesar de tudo e todos, superar-se.

A qualquer um comoveria ver a mutação de Esmeralda Ortiz, abrindo as portas que separavam a prisão do palco. Para mim, a emoção foi ainda mais especial.

Neste ano, tive a chance e acompanhar o processo de investigação e criação de Esmeralda, que resultou no livro 'Por que Não Dancei'. Não sei se, em algum outro momento de minha vida, aprendi tanta coisa em tão pouco tempo sobre a engenharia da alma humana e sobre a pedagogia da possibilidade.

O contraste entre o conto de fadas e a história de terror ensina o que deixamos de ser por falta de oportunidades. Ou o que podemos ser, apesar de todas as impossibilidades.

Neste ano que se encerra, vimos boas notícias: a economia se expandiu, o desemprego caiu, a inflação permaneceu baixa. Anunciam-se bilionários investimentos, em meio a previsões de que entramos num círculo virtuoso de crescimento.

A eleição para prefeitos trouxe para a agenda nacional a temática urbana, numa ordenação correta de prioridades. O IBGE informou, na semana passada, que aumentou ainda mais o nível de urbanização, agora em torno de 82%. Melhorar a qualidade de vida é, portanto, melhorar as cidades.

Resultado da urbanização com melhores níveis de escolaridade, o crescimento populacional, segundo o IBGE, continua a cair. Tradução: menos miséria.

Boas notícias, mas não se deixe iludir. Ainda é muito pequena a parcela que consegue usufruir dessas melhorias e pular os obstáculos provocados pela falta de educação e cultura.

A lógica brasileira é a lógica da exclusão. Quanto mais nos desenvolvemos e absorvemos novas tecnologias, mais condenamos à marginalidade centenas de milhares de jovens, aqueles que vão alimentar as manchetes de crimes e abarrotar as já superlotadas delegacias.

Daí se entende melhor, por exemplo, a gravidade da declaração, semana passada, dos futuros responsáveis pelas finanças do município de São Paulo.

Apresentando francamente os números (e abalando promessas eleitorais), João Sayad informou que quase não vai haver dinheiro para investimentos sociais.

O custo da incompetência social de uma nação, fomentada por governos que desperdiçam recursos, pode ser aferido não só por números frios, tabelas ou estatísticas mas também pela bifurcação que faz de uns homens-morcegos e de outros Esmeraldas. Pessoas aptas a criar -- a escrever livros, a compor músicas, a realizar pinturas, enfim, seres humanos capazes de construir tornam-se, pela falta de oportunidade, inúteis.

Cometem violência e se violentam; matam e se matam. Superlotam as cadeias. Para nos protegermos deles, montamos nossas próprias prisões.

No ritual de final de ano, muitas vezes piegas e superficial, costumamos dizer o que somos e o que poderíamos ser ou o que gostaríamos de ser.

O Brasil insiste em ser o Brasil dos homens-morcegos, inviabilizados dentro e fora das celas. São milhões de brasileiros presos à crônica impossibilidade, como se estivessem mesmo atados a grades imaginárias.

A meta nacional é tão óbvia quanto antiga, repetida ano a ano, o que, por si só, já revela nossa indigência: dar aos candidatos a homens-morcegos a chance de se tornarem Esmeraldas.

O maior desperdício brasileiro é o desperdício de talentos.

Gilberto Dimenstein

Coluna GD – FolhaOnline

Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd241200.htm>>.